Т.Е. Беньковская

Научные направления и школы в российской методике преподавания литературы XVIII — начала XXI века

•ФЛИНТА•

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Монография посвящена актуальной проблеме современной науки. В ней проведен методологический анализ понятий «научная школа» и «научное направление»; выявлены специфические черты и признаки научно-методической школы, методической системы; причины возникновения и развития, смены научных школ и направлений в российской методике преподавания литературы XVIII – начала XXI века на основе историко-библиографического подхода; степень их влияния на развитие современной методической науки и преподавание литературы как учебной дисциплины в новых социокультурных условиях.

Книга адресована исследователям как в области методики преподавания литературы, так и других предметных методик, а также преподавателям вузов, студентам-филологам, учителям-словесникам.

- Т. Е. Беньковская
  -
  - Введение
  - Глава 1. Научные школы как форма процесса познания
    - 1.1. Основные признаки научной школы
    - 1.2. Возникновение, формирование и развитие научных школ
    - 1.3. Современная типология научных школ. Научно-методическая школа и ее специфика
    - 1.4. Соотношение научной школы и научного направления
  - Глава 2. Научные направления в методике преподавания литературы
    - 2.1. «Классическое» и «реальное» направления в методике преподавания литературы XVIII–XIX вв.
    - 2.2. Развитие литературоведческой науки конца XIX–XX в. и научные направления в методике
    - 2.3. Сообщающее и развивающее обучение в методике преподавания литературы XX в.
  - Глава 3. Научные школы и системы в методике преподавания литературы XX в.
    - 3.1. Методические системы и их роль в развитии школьного изучения литературы. Методическая система и научная школа

        - 3.2. Формирование научно-методических школ и их взаимодействие
        - 3.3. Основные тенденции и перспективы развития методики преподавания литературы конца XX – начала XXI в.
    - Заключение
    - Список использованной литературы
- notes
    - 1
    - 2

Т. Е. Беньковская
Научные направления и школы в российской методике преподавания литературы XVIII – начала XXI века

© Беньковская Т.Е., 2015
© Издательство «ФЛИНТА», 2015

* * *

Введение

Светлой памяти моего учителя Владимира Георгиевича Маранцмана посвящается

На протяжении исторического пути развития предметных методик, начиная с истоков и завершая современным состоянием, накопилось множество фактов, требующих глубокого теоретического осмысления, сравнительного анализа и интерпретации.

На разных этапах развития общества, в особенности в периоды смены социально-политических условий, идеологических установок, ценностных ориентации, образовательной парадигмы, у ученых возникала потребность в рефлексии по поводу своей деятельности, в обращении к историческому опыту отечественной педагогики. В методике преподавания литературы известны работы В. Н. Альбатыровой (В. Н. Бредихиной), Т. Е. Беньковской, Е. В. Гетманской, В. В. Голубкова, А. Д. Гречишниковой, Н. С. Державина, Г. Н. Ионина, А. М. Красноусова, Д. К. Мотольской, Я. А. Ротковича, И. Е. Целиковой, В. Ф. Чертова и других, посвященные осмыслению основных тенденций развития методической науки, проблем преподавания литературы как учебной дисциплины. Анализ отдельных методических систем выдающихся ученых прошлого – В. Я. Стоюнина, В. П. Острогорского, И. Ф. Анненского, Н. М. Соколова, В. В. Голубкова, МА. Рыбниковой, П. Н. Сакулина – нашел воплощение в диссертационных исследованиях Е. В. Богуславской, Т. В. Витторф, Ю. Ю. Поринца, Я. А. Ротковича, М. Н. Салтыковой, РА. Титовой, Н. В. Хмаро. Изучению «психологической школы» в методике преподавания литературы посвящена кандидатская диссертация М. Ф. Калининой.

Однако «для всякой науки раньше или позже наступает момент, когда она должна осознать себя самое как целое, осмыслить свои методы и перенести внимание с фактов и явлений на те понятия, которыми она пользуется» (Л. С. Выготский).

Процесс изучения литературы в современной школе отмечен противоречивостью и конфликтностью, когда, с одной стороны, декларируются идеи модернизации образования, с другой – происходит разрушение фундаментальных основ, традиций

литературного образования, вытеснение его на периферию образовательного пространства. В этой ситуации, требующей гармонизации, считаем крайне своевременным и плодотворным обращение к осмыслению сложного и противоречивого пути, который прошли методическая наука и школьная практика преподавания литературы.

Осознание методической наукой себя как целостности позволяет не только получить объективное представление о ее развитии, но и изменить картину общего движения методики, показать диапазон ее возможностей как науки, четко сформулировать цели и задачи современной методики преподавания литературы в российской школе, определяющие содержание литературного образования, разработать адекватные предмету технологии обучения, ориентированные, с одной стороны, на традиции отечественной школы, с другой – на социальные потребности XXI в., общественную психологию нового поколения, преодолеть сложившиеся противоречия.

Актуальность нашего исследования определяется не только его научной, но и социальной значимостью: в современных условиях реформирования отечественной школы требуется новый уровень осмысления и обобщения накопленного методикой преподавания литературы опыта с целью прогнозирования дальнейшего развития методической науки и совершенствования литературы как учебного предмета, оказывающего непосредственное влияние на нравственное становление подрастающего поколения.

Впервые в методике преподавания литературы в настоящем исследовании рассматриваются научные школы и направления, возникавшие, формировавшиеся и сменявшие друг друга на протяжении всего исторического пути развития методической науки, начиная с ее истоков и завершая современным состоянием.

При этом в центр внимания ставится задача изучить как научные школы и направления, так и отдельные методические системы ученых, определявшие «политику» литературного образования в отечественной школе XVIII–XX вв.; обозначить основные тенденции и перспективы развития методики преподавания литературы в XXI в.

Актуальность исследования связана также с задачей выявления в методическом наследии XVIII–XX вв. важных идей для качественного изменения преподавания литературы, рассмотрения наиболее значительных научных школ и методических систем, в том числе и незаслуженно забытых или невостребованных школой, и создания с учетом положительного опыта прошлого и настоящего новых научных школ и методик,

отвечающих потребностям современной российской школы.

Цель исследования заключается в создании целостной и объективной картины развития методики преподавания литературы на протяжении ее исторического пути, установлении взаимосвязи научных школ, направлений, систем, определявших стратегию литературного образования в российской школе, рассмотрении причин и условий их возникновения и смены, позволяющих не только обозначить и осмыслить основные тенденции современного состояния методической науки и школьной практики литературного образования, но и прогнозировать возможные пути развития в будущем.

В нашем исследовании речь идет о методике преподавания литературы как науке, исторически сложившейся с ориентацией на школьное преподавание, в основе которого стоят ученик как растущая личность и учитель, его методическая грамотность и профессионализм. Эта направленность методики на обучение и развитие ученика в процессе изучения литературы как учебной дисциплины и на методическую подготовку учителя-словесника в высшей школе и определила предмет исследования, которым явились научные школы, направления, системы в методике преподавания литературы в их становлении, развитии и взаимодействии. Конечно, развиваясь, методика изменялась, приобретала новые ответвления, обретавшие свою специфику: методика преподавания литературы в высшей, вечерней, национальной школе, в профессионально-технических училищах и других типах учебных заведений. Возникла андрагогика как наука об образовании взрослых, где значительное место занимает проблема непрерывного послевузовского образования учителей-словесников, решением которой сегодня занимаются научные школы Института образования взрослых РАО, Академии постдипломного педагогического образования (Al 1110) и др. Несомненно, определились, а в ряде случаев и сформировались научные школы и направления в методике преподавания литературы в указанных нами областях, которые требуют не менее серьезного и обстоятельного изучения.

Историко-библиографический подход к изучению методических систем, научных школ и направлений в методике преподавания литературы, положенный в основу исследования, позволяет объективно оценить степень влияния таких наук, как литературоведение, дидактика, психология, на методические основы преподавания литературы в школе и формирование научных школ и направлений в методике; выявить неизбежность противостояния и борьбы направлений как основных тенденций движения, развития методической науки и школьной практики;

проследить, как направление, школа, система, уходя с арены или оказавшись невостребованными в определенных социально-экономических, политических, идеологических условиях, оставляют в наследство методике как положительный, так и негативный опыт, проявляя сущностные свои черты, заявляя о себе уже в других школах, направлениях, системах на иных этапах развития общества и науки, в том числе и современного ее состояния, что делает возможным в дальнейшем прогнозирование и проектирование развития методической науки и школьного преподавания литературы.

Заявленный нами подход к решению темы потребовал обращения к значительному количеству источников, включающих публикации по методике и смежным наукам, материалы дискуссий, съездов и совещаний учителей-словесников, научных конференций, отчеты инспектирующих органов о состоянии преподавания литературы, программы, учебные пособия за три столетия, архивные материалы, многие из которых подняты впервые и не знакомы современным исследователям. Поэтому в отдельных случаях нам не удалось избежать описательности в изложении материала.

Что касается структуры работы, то ей изначально задана следующая логика построения разделов в основной части: направление – школа – система, предполагающая идти от общего к частному. Вместе с тем в каждом разделе присутствует концентрический принцип его построения: так, говоря о направлении, мы обращаемся к школам и системам, о школе – к направлению и системе и т. д., но каждый раз акцентируя внимание на различных аспектах, что позволяет избежать однолинейности и вывести исследование на многоаспектный, многомерный уровень. Поэтому встречающиеся «повторы» считаем вполне мотивированными. Стремление в исторической ретроспективе рассмотреть научные школы и направления в методике преподавания литературы позволило, на наш взгляд, воссоздать максимально точную и объективную картину движения методики как науки и вместе с тем науки практикоориентированной. Именно такой подход к исследованию позволил достаточно точно определить основные тенденции состояния и развития современной методики как науки и литературы как школьного предмета.

Книга может быть полезна как исследователям в области методики преподавания литературы и других предметных методик, так и учителям-словесникам, аспирантам, студентам-филологам.

Глава 1. Научные школы как форма процесса познания

1.1. Основные признаки научной школы

Одной из особых форм процесса познания и воспроизводства нового знания, подготовки высококвалифицированных научных кадров, становления ученых является научная школа. Исторически сложившееся и развивающееся в современных условиях понятие научной школы в настоящее время занимает видное место в науковедении, истории науки, так как именно школы поддерживают традицию преемственности поколений в науке, традицию передачи миропонимания, норм и ценностей научного сообщества, искусства научно-исследовательской работы, ее мотивации; позволяют не только выдвигать новые идеи и теоретически их обосновывать, но и доказывать их экспериментально, реализовать на практике. Поэтому сегодня вполне объяснима направленность государственной научной политики на поддержку научных школ.

В условиях современной России наблюдается тенденция массового возникновения научно-образовательных и исследовательских коллективов и объединений, претендующих на право называться научной школой. Значительно повысился как научный, так и административный интерес к научной школе как форме организации научных исследований. Однако далеко не всякий исследовательский коллектив, научное сообщество может соответствовать статусу научной школы.

Вместе с тем даже «квалификационное» определение научной школы, предложенное Советом государственной программы поддержки ведущих научных школ, отличается односторонностью и перечислением формальных признаков. Отсутствие же научных критериев, четко прописанных признаков и показателей научной школы, степени ее значимости и перспективности для науки непременно приводит к искажению объективной картины, подмене подлинных научных открытий внешними показателями, что пагубно как для самой науки, так и для развития общества.

Чем обернется завтра сегодняшняя научная политика государства и принятая Программа поддержки научных школ и в целом российской науки? Этот вопрос волнует ученых, тем более что отечественная история науки на отдельных ее этапах имеет немало печальных прецедентов реализации государственной политики в области научных исследований.

Проблема школ в науке сегодня становится предметом научного интереса исследователей в разных областях знания. Ответить на вопросы, связанные с такими феноменами, как «научная школа» и «научное направление», – это значит во

многом понять пути развития науки, «механизм» преемственности между традициями и инновациями в научной деятельности, оценить факторы, определяющие генезис научных идей, дать прогноз о перспективах и тенденциях развития науки.

Анализ существующих научных школ и их взаимодействия на фоне широкой панорамы исторического движения общества, движения самой науки, начиная с ее истоков, выявление причин и факторов их возникновения и смены, в том числе степени влияния государственной научной политики на развитие научных школ, направлений и в целом науки на разных исторических этапах общества и в современном его состоянии позволит, с одной стороны, дать более точное определение категории «научная школа», полнее раскрыть содержание данного понятия, с другой – поможет в борьбе с волюнтаризмом, который свойствен государственным постановлениям, носящим порой ситуативный характер, поможет защитить логику развития науки.

Научная школа как явление существует со времен Платона и Аристотеля. Несмотря на ряд фундаментальных работ отечественных и зарубежных ученых, преимущественно 1970–1980-х годов, посвященных теоретическому осмыслению этого понятия [340; 263; 357; 473; 248; 556; 335; 369; 170; 531; 45; 474], дискуссий 1990-х годов [408; 5], до сих пор нет четкого обоснования концептуальных вопросов, которые и сегодня стоят перед исследователями: что такое «научная школа», каковы ее критерии и механизмы ее развития, какое место занимает научная школа в поступательном движении знания и его влиянии на другие сферы человеческой деятельности и культуры, каковы причины жизнедеятельности, жизнестойкости научной школы и ее гибели и др.

Термин «научная школа» включает сложные понятия: «школа» и «наука». Слово «школа» предполагает обучение, подготовку учеников и последователей, т. е. прежде всего передачу знаний и опыта от учителя к ученику, а также распространение знания; учреждение, где осуществляется образование и воспитание; систему методов и приемов изучения чего-либо. Определение «научная» как производное от науки обозначает научную деятельность, научное мышление, научный подход и другие смысловые оттенки применительно к понятию «научная школа». Не случайно еще в 1969 г., представляя к публикации работу лауреата Нобелевской премии Ганса Кребса «Становление ученого», Н. Н. Семенов дал определение научной школы как своеобразного стиля мышления и действия в науке в подходе к решению любых научных проблем, в качестве примера приведя школу А. Ф. Иоффе [473, с. 52]. Эта идея получила развитие в

работах Ю. А. Храмова «Научные школы в физике» (1987), В. А. Извозчикова и М. Н. Потемкина «Научные школы и стиль научного мышления» (1997), И. С. Дмитриева «Принцип стилевой инвариантности и функционирования научных школ» (1998).

Одной из существенных особенностей современного понимания научной школы, отличающей ее от школы как общественного способа воспроизводства и передачи знаний, является производство нового знания. Эта особенность Г. Л. Ильину представляется особенно важной в отношении научно-педагогической школы, которая «в силу своего существования реализуется на базе тех или иных учебных заведений и имеет сильнейшую тенденцию слияния с ними» [199, с. 6].

В отличие от научной школы, как отмечает Л. С. Салямон, «школа остается школой, даже если ее эвристический компонент равен нулю» [466, с. 183]. В свою очередь, научная школа перестает быть таковой, «если способна к одному только потреблению знаний (или их репродуцированию), но бессильна их производить» [570, с. 32].

Таким образом, превращение научной школы просто в школу – свидетельство ее вырождения в результате потери ею данного, в значительной степени определяющего, признака. Этот признак, бесспорно, должен стать одним из существенных критериев, по которому (в совокупности с другими) следует определять, является ли то или иное сообщество единомышленников научной школой.

Одним из основных признаков понятия «научная школа» многие исследователи называют непременное наличие научного лидера исследовательского коллектива (А. А. Андронов, В. Б. Гасилов, Н. П. Дубинин, Б. М. Кедров, Г. Лайтко, АЛ. Огурцов, ВИ. Подобед, Н. И. Родный, ЮА. Храмов, К. Швабе, М. Г. Ярошевский и др.). Научно-педагогические школы традиционно и по сей день связываются с именами основателей и лидеров направления, руководителей, возглавляющих школу. Таковы современные школы А. Н. Колмогорова в математике, П. Л. Капицы в физике, П. Я. Гальперина в психологии и педагогике, В. Г. Маранцмана в методике преподавания литературы. И это естественно, поскольку издавна любая школа предполагает учителя, несущего «свет истины» своим ученикам и через них – всему миру.

Учитель, лидер (автор) в данном случае индивидуален, и значение приобретают приоритет (величина) личности создателя школы, весомость внесенного им вклада в научное направление или положившего ему начало. В таком контексте, вероятно,

правомерно о научной школе говорить как об авторской.

Из существующего разнообразия определений понятия «научная школа» мы обратились к наиболее авторитетным, предложенным науковедами А. А. Андроновым [192, с. 105], Н. И. Родным (416, с. 84–85), В. Б. Гасиловым [116, с. 127], А. П. Огурцовым [357, с. 249], Б. М. Кедровым [226, с. 309], которые объединены рядом существенных признаков, дающих право научному коллективу или сообществу ученых называться научной школой:

– исследовательский коллектив (структурная ячейка современной науки), объединенный и возглавляемый научным лидером, руководителем школы;

– наличие определенной научной концепции (фундаментальных идей), научно-исследовательской программы, автором которой является лидер и которая служит основой объединения ученых разных статусов и возрастов, способных развивать и реализовать данную программу;

– значимость полученных результатов в определенной области науки.

На возможность коллективного авторства научно-исследовательской программы указывают Л. Г. Брылева и В. П. Лаврентьев [91], приводя в качестве примера научную школу онтологии образования взрослых, которая сегодня находится в стадии становления, подбора ученых и практиков, разделяющих концепцию онтологизации, выдвинутую творческим коллективом авторов-единомышленников лаборатории культурологии Института образования взрослых РАО с целью осуществления идеи онтологизации как перспективного направления научных поисков в сфере практического образования.

Между тем опыт показывает, что наличие общей тематики научных исследований и научного лидера не является основанием для присвоения статуса научной школы тому или иному сообществу ученых.

К одной из важнейших черт научной школы, отличающей ее от любого другого научно-исследовательского коллектива, объединения и свидетельствующей о ее жизнедеятельности и жизнестойкости, несомненно, следует отнести ее ориентацию на подготовку научных кадров. На это указывают Е. С. Бойко [78], А. П. Огурцов [357], Н. И. Родный [416]. Вместе с тем функция обучения, подготовки новых поколений ученых, приобщение их к традициям нераздельно связана в научной школе с поисками новых решений и подходов – как концептуальных, так и методических. В связи с этим Б. М. Кедров в работе «Научная

школа и ее руководитель» [226] называет прежде всего такие важные черты научной школы, как 1) формирование самостоятельности мышления; 2) свободный выбор исследования; 3) поиски ответа на нерешенную трудную задачу; 4) реальная научная помощь руководителя ученику, которая предполагает критическое отношение к тому, что делает ученик, к его идеям и мыслям, к его поискам решения изучаемой проблемы.

Поэтому научная школа, по мнению Б. М. Кедрова, представляет собой тесно спаянный коллектив ученых разных поколений, в рамках которого осуществляется «передача научного капитала» от основателя научной школы к его ученикам. При этом глава научной школы, считает К. Швабе, «должен быть свободен от представления, что единственно верным является тот путь решения, который ему знаком» [555, с. 314]. Он не только не препятствует тому, чтоб ученики «обгоняли» его, напротив, способствует этому и поощряет своих последователей. Эта важная черта руководителя подчеркивается в ряде работ 1970–1980-х годов, посвященных изучению лидера научной школы [226; 108; 263; 383; 391; 474; 534; 264; 540].

Вместе с тем ученик, будучи независимым от учителя в научном поиске, незримо следует за ним, так как «устами учителя-лидера говорит логика науки, ее методология, принципы, стиль мышления и деятельности» [192, с. 33].

Преемственность – один из основных факторов всякого развития, в том числе и научной школы. «Преемственность в научной школе – это, по-видимому, не только „передача эстафеты“ от лидера школы к его ученикам и далее, не консервация некоторых научных результатов и методов исследования, а сложное взаимодействие установившегося и того, что находится в процессе становления. Преемственность – это одновременно верность традициям и новаторство. Очевидно, именно это своеобразное сочетание традиций и новаторства обеспечивает жизнеспособность школы, возможность ее развития и после смерти лидера», – к такому выводу приходит Е. С. Бойко в работе «Феномен преемственности в развитии научной школы» [79, с. 319].

Не случайно академик Д. С. Лихачев в книге «Прошлое – будущему» подчеркивал: «Долг ученого – иметь преемников. Ум ученого – давать творческую свободу своим преемникам. Доброта ученого – не иметь секретов от своих преемников» [286, с. 568].

Отношение «учитель – ученик» (шире: «ученый-лидер и его последователи») в данном контексте включает гораздо большее, чем просто отношение обучения; оно включает вместе с тем и прогресс познания, достигаемый следующими друг за другом

поколениями ученых внутри одной школы, обеспечивая ее долголетие. Исходя из этой позиции, научную школу следует рассматривать и как характерную форму интеграции науки и образования.

Эстафета нарастающих знаний, считает Л. С. Салямон, вовсе не обязательно должна быть связана личным контактом выдающихся ученых с последующими поколениями учеников. В действительности лидер не всегда оказывается персональным учеником лидера старшего поколения ученых. Атрибутом преемственности является «не личный контакт, а эстафета знаний в целом, обусловливающая также и разорванную территориально или во времени связь между учеными, развитие научной дисциплины и смену лидеров научных школ» [466, с. 186].

Современная же научная школа, по мнению Г. Л. Ильина, характеризуется все меньшим значением непосредственного общения, личностного влияния учителя на ученика, лидера направления на единомышленников и последователей [199, с. 6].

Одним из важных признаков современной научной школы Р. Г. Баранцев, А. А. Первозванский называют ее «открытость внешнему миру», которая означает не только свободный вход и выход участников, внос и вынос идей, т. е. непрерывную саморегуляцию размеров группы и круга интересов, что зачастую является спасительным для школы, так как «все время преодолевается соблазн самодостаточности, чреватой вырождением школы в секту, обреченную на скорое отмирание, часто небезболезненное». Открытость научной школы, считает Р. Г. Баранцев, не «прикладывается» к окружающему миру, а взаимодействует с ним. Поэтому речь должна идти о внутренних и внешних функциях единой науки, а не о разделении ее на фундаментальную и так называемую прикладную [30, с. 21]. Все большей открытости научных школ сегодня способствует, по мнению А. А. Первозванского, развитие новых средств коммуникации, что делает возможными прямые обмены в международном масштабе, и мощные научные школы теряют «узкотерриториальные» черты. Большая открытость дает возможность более эффективной, а следовательно, и более объективной оценки реального класса ученых и уровня научных школ, считает А. А. Первозванский [370, с. 212]. С этим выводом нельзя не согласиться.

Размышляя о том, что же отличает научную школу от научного коллектива, научного сообщества, академии, А. А. Первозванский называет несколько, на его взгляд, принципиальных структурных признаков научной школы, которые позволяют разграничить эти понятия:

– участники школы непосредственно контактируют друг с другом, стремясь известить о своих результатах еще до публикации или даже до полного завершения исследований;

– внутри каждой школы существует собственная иерархия авторитетов («гамбургский счет»), причем высшим экспертом является лидер;

– школа, как правило, имеет свою систему ценностей (оценку важности разработки тех или иных проблем и оценки ученых, не входящих в данную школу), причем эта система может значительно отличаться от общепринятой и тем более от официально-государственной;

– внутри школы вырабатывается определенный стиль представления результатов и обобщения, как правило, задаваемый лидером [370, с. 210–211].

Добавим: и шире – стиль мышления, который делает школу в значительной степени уникальным, неповторимым явлением.

Проведенный нами анализ теоретического осмысления в отечественном науковедении понятия «научная школа» позволяет сделать вывод о том, что признаки, положенные в основу его определения, могут быть применимы и к другим типам сообществ ученых.

Однако рефлексия ученых по поводу своей деятельности, осмысление отдельных школ в науке, дискуссии последних лет свидетельствуют о поисках выявления таких специфических черт и признаков научной школы, которые объективировали бы это понятие и позволили дать ему более содержательное и точное определение.

На наш взгляд, в определении научной школы должны быть учтены следующие принципиально важные, сущностные ее черты:

1. Научная школа – это особая форма организации процесса познания: от накопления и систематизации знаний, трансляции их следующим поколениям ученых – до разработки, применения и распространения новых методов исследования, производства нового знания.

2. Научная школа – это своеобразная когнитивная структура современной науки, которая представляет исследовательский коллектив ученых разных поколений, возглавляемый лидером, руководителем, являющимся генератором идеи, автором научно-исследовательской программы, разделяемой и активно поддерживаемой всеми членами научного сообщества.

3. Научная школа – это форма интеграции науки и образования, ибо она ориентирована не только на воспроизводство нового знания, но и на подготовку научных кадров, сохранения преемственности разных поколений ученых.

1.2. Возникновение, формирование и развитие научных школ

Сложившиеся в науковедении определения научной школы опираются преимущественно на формальные признаки и не отражают всей многозначности и сложности данного понятия, ибо научная школа рассматривается исследователями как живой организм, своеобразное социальное образование, обладающее определенной структурой, возникающее в определенных социально-исторических условиях, живущее и развивающееся в конкретном историко-научном контексте, переживающее расцвет и упадок.

«Ни один ученый не содержит в своем мозгу в преформированном виде систему идей, развертывающихся безотносительно к объективной индивидуальной логике развития науки и того сообщества, в жизни которого она укоренена, причем само сообщество внутренне связано с особенностями конкретной социально-экономической формации», – замечает М. Г. Ярошевский [570, с. 60]. В этом положении, очевидно, находится ключ к выделению научных школ не только отдельных ученых-лидеров, но и национальных или географически привязанных (например, немецкая, французская, российская, геттингенская, копенгагенская, московская, петербургская и другие школы). В данном случае речь может идти, по всей видимости, о научном направлении, возникшем в отдельной стране и отличающемся подходами, проблемами и методами их разрешения от аналогичных в школах других стран.

Согласно современной типологии научных школ, школа может рассматриваться как «направление в науке, связанное единством взглядов, общностью или преемственностью принципов и методов» [485, с. 1510].

«Факт появления национальных научных школ в наиболее резкой форме обнажает „двойственную“ природу субъекта научного творчества в том смысле, что он столько же дитя своего народа с его исторически сложившимися традициями, социальными и идейными запросами» [570, с. 74].

Поэтому значение и содержание деятельности научных школ, считает немецкий ученый Г. Бохов, не может быть познано без учета сложившихся общественных отношений, развития производительных сил и обусловленного этими факторами общего состояния науки, ее применения в общественной практике [83, с. 194].

Однако научная школа вовсе не обязательно может быть привязана к определенному хронотопу: стране, культуре, эпохе, периоду.

Значительный вклад в развитие теории научных школ, их возникновения, расцвета, «ухода со сцены» внес американский ученый Томас Кун.

Научная школа воспринимается Т. Куном как социальный организм, возникающий в среде себе подобных и ведущий борьбу за выживание и существование [256]. Согласно точке зрения Т. Куна, развитие науки идет не путем плавного наращивания новых знаний на старые, а через периодическую коренную трансформацию и смену ведущих представлений, т. е. через периодически происходящие научные революции. И научные школы, по Куну, возникают именно в революционный период развития науки (революция рассматривается им как изменение взгляда на мир), когда утверждается новая парадигма, и отмирают, «уходят со сцены» в период «нормальной науки», когда новая парадигма устанавливается в массовом сознании большинства ученых: «Когда в развитии науки отдельный ученый или группа исследователей впервые создают синтетическую теорию, способную привлечь большинство представителей следующего поколения исследователей, прежние школы постепенно исчезают» [256, с. 220–221]. И так продолжается до того времени, пока новые научные факты не перестанут укладываться в границы существующей парадигмы и научное сообщество, до сих пор дружное, не начнет раскалываться на школы – противоборствующие и несовместимые между собой научные группы, в результате чего вновь наступает научная революция, которая устраняет господство прежней парадигмы и утверждает новую. Тогда вновь восстанавливается единство научных школ в получении новых результатов, согласующихся между собой в рамках установившейся парадигмы.

В понимании Т. Куна, «парадигма» применительно к научному сообществу есть устойчивая форма общепризнанного научного достижения – совокупность концепций, теорий, законов, гипотез, которыми руководствуется научное сообщество в период спокойного развития науки. В этот спокойный период научные школы, по Куну, не имеют большого самостоятельного значения, поскольку руководствуются общими для всех школ концептуальными и методическими орудиями, модельными проблемами и решениями, законными способами интерпретации полученных результатов, разработки проблем.

Выступая в значении как «способ видения мира», парадигма отражает достаточно высокий уровень организации научного

знания и представляет собой феномен, поскольку на ее основе возникают разные теории. Т. Кун научный процесс неразрывно связывает с субъектом научной деятельности, а переход к новой парадигме определяет как социальное явление. В его понимании история науки предстает как история конкурентной борьбы между научными коллективами (школами) с определенными социальными интересами, между консерваторами и новаторами. Таким образом подчеркивается особая роль научного сообщества в получении нового знания, а процесс его добывания – как процесс социального конструирования.

Осознание социокультурной обусловленности процесса познания значительно расширило контекст понятия парадигмы, оно стало рассматриваться не только как когнитивная модель, но и как социальная характеристика, обозначающая «согласие установок» ученых.

В современном науковедении понятие парадигмы рассматривается с позиций концепции «оснований науки», которая опирается на учение Т. Куна о парадигме, т. е. основания науки организуют все разнородные явления в некоторую целостность и определяют стратегию научного поиска данной эпохи.

История науки свидетельствует о том, что смена парадигмы – событие довольно редкое. Несомненно, что «парадигма способна произвести революцию в науке только в том случае, если она станет общеметодологической установкой» [246, с. 23].

В настоящее время идет процесс становления новой научной парадигмы, «способной произвести революцию в науке», ибо сложились основные предпосылки для этого, охватывающие самые разнообразные отрасли современной науки, в том числе и педагогической в частности:

– поиск статуса науки в контексте культуры и общественной жизни, определение ее мировоззренческих и ценностных смыслов, общая тенденция к гуманизации знания и историзации науки;

– отказ от сциентистской методологии, нормативности и логизации; постановка вопроса о соотношении науки и различных форм иррациональности (искусства, религии);

– обогащение категориального научного аппарата общими понятиями (парадигма, картина мира, холизм, синергетика, прогностическая модель и др.), обнаруживающими центростремительные тенденции различных областей науки к целостному знанию, совокупно описывающему бытийную ситуацию современного человека и человечества (не случайно все чаще среди ученых возникает идея «альтернативной науки»,

стирающей грани между естествознанием, обществознанием и науками о человеке);

– смена целевых ориентации: внешние науке цели становятся направляющими силами ее развития, происходит «онаучивание» ряда областей практической деятельности и в то же время наблюдается развитие прикладных аспектов науки;

– отказ от идеи господства над природой, что приводит к экологической ориентации научных теорий и др. [94, с. 18].

Анализ взаимодействия научных школ в период становления научной парадигмы обнаруживает, что среди главных задач, которые стремится решить научная школа с начала и до конца своего существования, помимо уже названных – обучения и получения нового знания, следует назвать задачу выживания и самоутверждения.

Общеметодологическая установка научной деятельности вовсе не предполагает отказа от разнообразных, а порой и альтернативных подходов, концепций, теорий, возможных заблуждений и ошибок, конфронтации отдельных школ, что всегда было свойственно «объективной» науке.

Несомненно то, что некритическое соглашательство, бесконфликтность, которые порой провозглашаются как гуманистический принцип (ложный и опасный!), несут в себе угрозу будущему науки, так как ставят под сомнение в подобной ситуации возможность ее развития, а также преодоление источников кризисных состояний.

О продуктивности деятельности научной школы, считает В. В. Горшкова [408], следует судить и по тому, как она сосуществует с другими школами. Речь идет о плюрализме взглядов, отсутствии давления, категоричности суждений, поглощении одних школ другими.

«Загадка умирания научной школы вряд ли проще, чем тайна ее рождения», – пишет Р. Г. Баранцев [30, с. 21]. Однако осмысление своей деятельности позволяет ученым выявить причины как возникновения, так и гибели научных школ, которые развиваются подобно живому организму, проходя все основные этапы: рождение, детство и юность, зрелость, старость и, наконец, смерть.

Наблюдения над целым рядом научных школ, ушедших в прошлое, позволили В. А. Залгаллеру определить некоторые типологические черты научной школы на каждом из этапов ее жизнедеятельности: от рождения – до смерти, которые представляют несомненный интерес, хотя и оцениваются нами как не бесспорные [177].

В. А. Залгаллер совершенно справедливо обращает внимание

как на позитивную, так и негативную роль так называемого человеческого фактора в развитии научной школы. Однако все большая открытость современных научных школ внешнему миру, саморегуляция и подвижность состава ее участников, расширение научных, творческих, методических связей между школами разных городов и даже стран дают, на наш взгляд, все необходимые предпосылки к объективации научных критериев оценки степени значимости вклада школы в науку, сохранению «шкалы ценностей» и спасению школы от перерождения, распада или гибели.

Многие исследователи, занимающиеся проблемой возникновения, рождения научной школы, отмечают, что научная школа рождается непосредственно в живом контакте людей (субъектов), заинтересованных в общем представлении предмета или проблемы, «с момента присоединения активных членов к прорекламированной лидером первоначально программе» [115, с. 127]. Для возникновения научной школы в какой-либо области науки, отмечает С. Д. Хайтун в работе «О предпосылках возникновения научной школы», необходимо, чтобы состояние этой области достигло такой стадии, когда для дальнейшего ее развития становится необходимым коллективный труд, а потребности в координированном научном труде не удовлетворяются существующими формальными или неформальными объединениями ученых [530, с. 197].

И. С. Дмитриев подчеркивает, что создание научной школы является, как правило, результатом «резонанса» ряда факторов: когнитивных, социокультурных и личностных. И необходимым условием при этом является детерминация не только предметной области и/или метода исследования, но и (особенно в теоретических дисциплинах) выработка определенного стиля мышления, который, с одной стороны, так или иначе вписывается или как-то соотносится с глобальными особенностями мышления эпохи, а с другой – включает компоненты, индивидуализирующие стиль мышления данной научной школы [163, с. 55].

А. П. Огурцов [336] указывает на два пути формирования научных школ. Первый путь, когда лидер научной школы выдвигает и разрабатывает научную теорию, которая получает признание сообщества. В этом случае члены научной школы ориентируются на дальнейшее развитие этой теории, на ее применение к другим областям, на ее корректировку. Другой путь формирования научной школы состоит в том, что теоретическая программа, объединяющая ученых, формируется в ходе деятельности научной школы. В этом случае хотя принципиальная идея и выдвинута лидером научной школы,

однако каждый ученый принимает свое собственное участие в формулировке теоретической позиции научной школы, которая развертывается, обогащается и корректируется благодаря совместным усилиям ученых. А. П. Огурцов отмечает, что оба пути предполагают функциональную автономию единомышленников и последователей лидера научной школы: ученый, принимая общую исследовательскую программу, начинает самостоятельно исследовать с точки зрения этой теории какую-то частную проблему. Ему «выделяется» своя собственная область исследований, функция его состоит в том, чтобы проанализировать эту проблему или подпроблему, исходя из позиций, объединяющих данную научную школу. Так что деятельность исследователя в совокупной деятельности всей научной школы относительно автономна.

По мере развития научных школ, по мнению А. П. Огурцова, все более и более возрастает функциональная автономия исследователей или групп ученых школы, занимающихся самостоятельной проблематикой. В этом усилении функциональной автономии групп внутри научных школ уже заключается потенциальная возможность кризиса и распада научной школы [336, с. 256].

Б. М. Кедров, напротив, в создании «здоровых и крепких зародышей новых научных школ, способных обеспечить расширенное воспроизводство научных идей и открытий», видит показатель жизнеспособности научной школы [226, с. 310]. Эту точку зрения разделяет А. Е. Марон, считая важнейшим критерием эффективности научных школ их «саморазвитие, создание учениками собственных научных исследовательских лабораторий (мини-школ), расширяющих и углубляющих первоначальные концепции» [314, с. 67].

Большинство исследователей в области теории изучения научных школ отмечает, что развитую научную школу характеризует следующая совокупность свойств:

– внутришкольные генетические связи: все члены, независимо от их статуса, – ученики лидера, его единомышленники, которые своими научными вкладами продолжают и развивают школу;

– субординационные связи, определяемые реальным вкладом лидера и членов школы;

– управленческий механизм в форме здорового внутригруппового дружеского соперничества, регулируемого и контролируемого лидером с целью установления нормальных межличностных отношений;

– взаимозависимость научных вкладов и существования в науке членов школы;

– примат программы школы над индивидуалистическими настроениями, когда самостоятельность в разработке общей программы либо подавляется, либо включается в общую программу по согласованию с лидером;

– ассимиляция неофитов – не только студентов, аспирантов, но и ученых высокого класса – в течение какого-то периода времени;

– динамизм школы;

– длительность существования, сопровождаемого возможным перерастанием ее в научное направление с приобретением общегосударственного или международного статуса;

– функциональная определенность элементов: не все сотрудники и не все участники процесса научного исследования могут рассматриваться в качестве членов школы, а лишь те, которые вносят значимый вклад в совокупную систему знаний, представляют программу вовне, вступают в полемику с оппонентами, распространяют и внедряют результаты [192, с. 33].

В качестве причин прекращения существования научной школы В. Б. Гасилов называет следующие: 1) реализация программы в результате совместных исследований в рамках школы; 2) ее трансформация в программу научного направления; 3) осознание ограниченности концептуальных, методических или финансово-организационных возможностей реализации программы; 4) осознание деактуализации программы, выявление ее репродуктивного характера; 5) изменение интересов или смерть лидера [116, с. 127].

Вместе с тем преемственность поколений в рамках научной школы способна обеспечить ее долголетие и возможность развития даже после смерти лидера, на что указывают Е. С. Бойко, Б. А. Фролов, Л. С. Салямон и другие исследователи.

Время жизни научной школы определяется тем отрезком времени, считают В. А. Извозчиков и М. Н. Потемкин, в течение которого формируется и сохраняется ее представителями характерный стиль научного мышления. При этом под стилем научного мышления, присущим той или иной научной школе, они предлагают понимать «некоторые обобщенные особенности поведенческого характера исследовательской деятельности представителей этой школы» [192, с. 39, 41]·

Весьма показательна, на наш взгляд, попытка осмысления причин возникновения и развития тартуско-московской семиотической школы ее участниками, что нашло отражение прежде всего в докладе Б. А. Успенского «К проблеме генезиса тартуско-московской семиотической школы», прочитанного в 1981 г. на заседании Института языка и литературы АН ГДР в

Берлине, в размышлениях и воспоминаниях (своеобразных «мемориях») Б. М. Гаспарова, Б. Ф. Егорова, Ю. И. Левина, ГА. Лесскиса, СЮ. Неклюдова, А.М. Пятигорского, В. Н. Топорова, Т. В. Цивьяна и других, вошедших в книгу «Ю. М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа» (1994).

Многие из них отмечают, что уже в 1950-е годы испытывали глубокое чувство неудовлетворенности не только политической обстановкой в стране, влиявшей на все отрасли и структуры общественной и духовной жизни общества, в том числе и на науку, но и состоянием самой литературоведческой науки, в которой к этому времени прочно утвердился марксистский метод изучения литературы, преимущественно в его «вульгарно-социологической ипостаси» [567, с. 320], не имевший альтернативы и казавшийся незыблемым.

К концу 1950-х годов Ю. М. Лотман, будущий создатель школы, стал отходить от марксистских схем, «начал искать точные методологии, которые могли бы, не отрицая гегелевско-марксистского историзма, дать новые творческие импульсы и стать прочным фундаментом» [172, с. 91].

Одним из существенных толчков к точным методам явилось в то время новое учение Н. Винера, создавшего кибернетику, книга которого «Кибернетика и общество», вышедшая в Москве в 1958 г., по свидетельству Б. Ф. Егорова, оказала на уже формирующуюся оппозицию академической ортодоксальной науке «потрясающее воздействие, как на молодого Герцена – учение Гегеля» [172, с. 91].

Поиски научной методологии (точных, подлинно научных методов) приводят московских ученых-лингвистов, имеющих давние традиции, и литературоведов Ю. М. Лотмана и З.Г Минц, преподававших уже в Тартуском университете, тесно связанных с ленинградской культурной традицией, к осмыслению зарубежного и отечественного опыта, в частности структуралистского языкознания: работ Ф. де Соссюра, Пражского лингвистического кружка 1920–1930-х годов, фундаментальных трудов Б. Эйхенбаума, В. Жирмунского, В. Проппа, Ю. Тынянова, Г. Гуковского, обращению к истокам: московскому лингвистическому кружку начала XX в. и петроградскому ОПОЯЗу.

Начало хрущевской оттепели в середине 1950-х годов обусловило и раскрепостило развитие структурализма в стране, центром которого становится Москва. В эти годы на страницах журнала «Вопросы языкознания» в течение двух лет продолжается дискуссия о структурной лингвистике и структурализме.

Важным событием в объединении свежих сил и идей является

приезд в 1956 г. Р. О. Якобсона. А в мае 1960 г. выходит постановление Президиума АН о создании в ряде академических институтов секторов структурной лингвистики. Сектор, возглавляемый В. Н. Топоровым в первый год, позже на долгие годы стал своеобразным центром отечественного структурализма и семиотики.

К началу 1960-х годов и в Тартуском университете на кафедре русской литературы складывается научный коллектив, включающий преподавателей и студенческую молодежь, увлеченных идеей осмысления культуры в широком семиотическом смысле – как системы отношений, устанавливаемой между человеком и миром.

В 1960 г. Ю. М. Лотман становится заведующим кафедрой ТГУ, ведет структурно-семиотический семинар, создает научную школу, объединившую две традиции – московскую лингвистическую и ленинградскую литературоведческую.

Наличие постоянно действующего научного семинара, как показывает опыт данной школы, на наш взгляд, следует считать одним из структурных элементов научной школы, в особенности на этапе ее становления, где вырабатывается свой стиль научного мышления, осваиваются новые методы, специфическая терминология, создается своя шкала ценностей и научных критериев, что в дальнейшем способствует самоопределению и самоутверждению школы в науке.

Кстати, на исключительно важную роль различных неформальных сообществ так называемого клубного типа – «невидимых колледжей», салонов, семинаров и других в профессиональном становлении ученых указывают не только зарубежные, но и отечественные науковеды, в частности Ю. Л. Менцин и В. М. Сергеев [317, с. 161–164].

Возникновение школы, по мнению Б. А. Успенского, относится к 1962 г. Именно тогда на симпозиуме по структурному изучению знаковых систем впервые была сделана попытка обозначить объект семиотического исследования.

Учрежденные так называемые «летние» школы по семиотике, собиравшие ученых разных научных интересов и разных поколений не только Москвы и Тарту, но и других городов, стали регулярными и проводились один раз в два года. Для многих молодых ученых «летние» школы были в полном смысле школой ученичества, первых докладов, первых публикаций, научных поисков.

С 1964 г. начали издаваться «Труды по знаковым системам» и сборники материалов проводимых научных конференций. С 1964 по 1992 г. вышло 25 изданий «Трудов…», программы, тезисы

докладов «летних» школ, материалы симпозиумов по вторичным моделирующим системам, сборники статей по семиотике, отдельные монографии, оказавшие значительное влияние на весь комплекс гуманитарных наук в стране, признанные мировым научным сообществом.

Размышляя о периоде зарождения и становления научной школы, ее участники, в частности В. Н. Топоров, СЮ. Неклюдов, отмечают особую обстановку, складывавшуюся внутри семиотического движения и распространявшуюся вовне; особый климат научных дискуссий и даже человеческих взаимоотношений, что «способствовало созреванию некоей критической массы людей, чреватой взрывом, открывающим новое пространство, организованное в соответствии с правилами и принципами новой, лишь в общих чертах распознаваемой парадигмы» [567, с. 341].

Школа отвечала потребности интеллектуальной и духовной свободы, назревшей в обществе в конце 1950 – начале 1960-х годов. «Это было освобождение мысли, как вольные песни Окуджавы того времени были освобождением чувства», – вспоминал Г. А. Лесскис[567, с. 315].

В формировании и функционировании тартуской школы исключительно велика была роль ее лидера, основателя – Ю. М. Лотмана, который, по определению В. Н. Топорова, был «добрым гением… этого пространства в его персонифицированном и духовном воплощении» [567, с. 336]. Он отмечает такие черты Ю. М. Лотмана – руководителя, обеспечившие целостность и долголетие семиотической школы, представлявшей собой свободное и добровольное единство ее членов, как широта научных интересов и постоянное расширение круга проблем и сфер, вовлекаемых в исследование; оригинальное «проблемное» видение; «реактивность» как способность на лету схватывать все новое, чреватое далеко идущими перспективами, включать его в сферу своих интересов и как бы экспромтом развивать далее; выдающийся дидактический дар, глубокое знание и понимание своего материала и любовь к этому материалу, который «осваивался и обживался как собственный дом»; умение среди множества интересов выбрать осевой и сосредоточиться на нем (культурология в широком и в значительной степени в новом понимании ее как проективного пространства знаковых систем).

Ю. И. Левин указывает еще на несколько «задававших тон» и уровень ученых, кроме Ю. М. Лотмана, в частности В. В. Иванова, В. Н. Топорова, А. М. Пятигорского, ИИ. Ревзина, Г. А. Лесскиса. «Существенна была не только (и, может быть, даже

не столько) их сила и многосторонность как ученых, но и их человеческие качества, их рыцарский облик (у каждого свой), определивший особую нравственную и человеческую атмосферу тартуского общества», – пишет он [567, с. 311].

Одним из факторов долголетия тартуско-московской семиотической школы, бесспорно, является широкий спектр изучаемых проблем в общем русле семиотики культуры, которые в течение длительно времени оставались (и продолжают оставаться по сей день) чрезвычайно привлекательными своей свежестью, нестандартностью, перспективностью для ученых разных отраслей: лингвистов, литературоведов, философов, фольклористов, искусствоведов, культурологов, стимулируя их научные искания и стремление к самовыражению в интересующей области исследования. К ним следует отнести прежде всего такие, как семиотика фольклора и мифа; типология культур; эволюция культуры в семиотическом освещении; семиотика иконических искусств; поэтика, стилистика, стихосложение, анализ и интерпретация текста и др.

Новый методологический подход к культуре как системе отношений, устанавливаемых между человеком и миром в широком семиотическом смысле, т. е. как к своеобразному механизму переработки и организации информации, поступающей из внешнего мира, специфической знаковой системе, выдвинутый тартуско-московской школой, оказал несомненное влияние на формирование культурологической парадигмы как гуманитарных наук, так и образования в стране, способствовал преодолению консерватизма научного и педагогического мышления и выходу отечественной науки на мировой уровень.

Ушел из жизни основатель и лидер школы Ю. М. Лотман. Как складывается сейчас судьба школы? Смерть лидера, по свидетельству ученых, часто приводит к распаду и гибели научной школы. «Уход лидера может сопровождаться появлением нового, – считает А. А. Первозванский, – но поскольку лидер должен иметь класс выше участников, то смена лидера, как правило, сопровождается снижением класса научной школы» [370, с. 210].

Однако школа Ю. М. Лотмана уже давно переросла себя, положив начало целому направлению, охватившему разные отрасли отечественной науки.

В связи с активизацией процесса создания и регистрации все новых научных школ и направлений в разных отраслях знаний, не ослабевает профессиональный и административный интерес к проблеме школ как в фундаментальных, так и в педагогических

науках. Не случайно возник целый ряд вопросов, ответы на которые могут носить принципиальный характер в исследовании данной проблемы в новых социально-психологических и экономических условиях: На каких основаниях группа ученых осознает свою общность как научная школа? На чем сегодня держится научная школа? Каковы определяющие факторы ее существования: содержание, потребность ученых (субъектов) друг в друге, авторитет лидера, коллективная мотивация научного творчества, концептуальная направленность поиска? Степень конструктивности, созидательности выдвинутой идеи, программы? Финансовая поддержка или что-то другое? Каковы количественные, качественные критерии продуктивности и перспективности научной школы: значительный категориальный сдвиг в науке, взаимодействие теории и практики, интегративность, вклад в экономическое развитие страны, признание в отечественной и мировой науке, наличие наград, премий, ученых званий, грантов, количество аспирантов, докторантов, публикаций, тематика проводимых конференций, эффективные способы подготовки ученых или что-то еще?

Эти и другие вопросы вызвали острую дискуссию участников научной конференции на тему «Развитие научных школ в исследовании образования взрослых», проходившей в мае 2001 г. в Институте образования взрослых РАО (Санкт-Петербург).

Отличительной чертой современного состояния науки является ее корпоративность и стремление ученых объединяться в научно-исследовательские коллективы, сообщества, далеко не каждое из которых может быть названо научной школой. Перед науковедением сегодня особенно остро встали проблемы определения критериев научной школы, показателей того, на каком этапе развития она находится: зарождения, формирования, укрепления, перехода в другое качество; или научная школа переживает состояние кризиса, распада, гибели. И в этом ему несомненную помощь должны оказать историки науки.

Обобщив осмысленные источники и собственные наблюдения, обозначим основные причины и факторы возникновения и гибели научной школы, а также показатели ее развития и долголетия.

1. К причинам возникновения следует отнести прежде всего:

– смену социально-экономических, политических укладов, идеологий, ценностных ориентации;

– наличие достаточно напряженного научного «фона» в данной отрасли науки;

– неудовлетворенность сложившимися взглядами на мир,

осознание ограниченности, исчерпанности или несостоятельности утвердившейся методологии исследования;

– изменение взгляда на научные знания, утверждение новой парадигмы;

– научную заинтересованность проблемой, идеей, программой, выдвинутой авторитетным ученым, лидером, и потребность объединения в исследовательский коллектив с целью совместного ее развития и решения.

2. К возможным причинам распада, прекращения существования научной школы относятся следующие:

– усиление функциональной автономии отдельных исследователей или групп внутри школы, занимающихся самостоятельной проблематикой, что может привести к зарождению внутри нее новых научных школ;

– изменение научных интересов части исследователей;

– осознание концептуальной ограниченности или несостоятельности программы;

– осознание деактуализации программы;

– выявление репродуктивного ее характера;

– реализация программы в результате совместных исследований в рамках школы;

– невозможность финансирования программы;

– трансформация программы в научное направление;

– отсутствие преемственности научных идей, поколений;

– личностные отношения членов коллектива друг с другом, их взаимоотношения с лидером (человеческий фактор);

– смерть лидера.

3. Смена социально-экономических, политических, идеологических условий может стать как причиной возникновения научной школы, так и ее гибели. (Примером этого может служить генетическая школа Н. К. Кольцова – Н. И. Вавилова, имевшая мировое значение, которая была уничтожена благодаря государственной политике 1930-х годов, объявившей генетику буржуазной наукой и запретившей ее развитие в стране.)

4. Показателями жизнедеятельности, развития и долголетия научных школ являются:

– концептуальная направленность исследования, коллективная мотивация научного творчества;

– степень созидательности, конструктивности, перспективности выдвинутой идеи, программы;

– широкий спектр изучаемых проблем;

– способность прогнозировать и проектировать будущее, опережая настоящее;

– успешное взаимодействие теории и практики;

– преемственность взглядов, поколений, верность традициям и новаторство;

– ориентация на подготовку научных кадров;

– саморазвитие научной школы, создание учениками собственных научно-исследовательских лабораторий (мини-школ), расширяющих и углубляющих первоначальные концепции.

1.3. Современная типология научных школ. Научно-методическая школа и ее специфика

В 1960–1970-е годы в нашей стране прошли серьезные дискуссии по проблемам научных школ, давшие мощный толчок для активизации усилий исследователей в этой области. Результатом стали фундаментальные теоретические труды отечественных и зарубежных авторов, преимущественно под редакцией М. Г. Ярошевского и СР. Микулинского, «Научное творчество» (1969), «Социально-психологические проблемы науки» (1973), «Человек науки» (1974), «Школы в науке» (1977), «Проблемы руководства научным коллективом» (1982), «Социальная психология научного коллектива» (1987) и другие, пристальное внимание в которых уделено проблеме типологии научных школ (прежде всего в работах М. Г. Ярошевского, В. Б. Гасилова, А. П. Огурцова, С. Д. Хайтуна, Е. С. Бойко и других исследователей).

Однако и по сей день единой классификации (типологии) научных школ нет. Это объясняется рядом обстоятельств, в том числе определенной научной концепцией, т. е. фундаментальными идеями, научно-исследовательской программой, сложностью и многосторонностью взаимодействия лидера и исследовательского коллектива, степенью вклада научной школы в отечественную и мировую науку и др. В то же время каждая научная школа по-своему уникальна. Являясь формой организации научных исследований, она обладает рядом характерных, особенных, только ей присущих черт. Не случайно М. Г. Ярошевский замечает, что «история любой школы так же неповторима, как и биография каждого из образовавших ее индивидов» [570, с. 94], не акцентируя внимания на том, что же делает ее неповторимой, в то время как В. А. Извозчиков и М. Н. Потемкин уникальность научной школы видят «в объединении функций обучения, приобщения к традициям науки с поиском новых подходов и решений, как концептуальных, принципиальных, методологических, так и методических, практических» [192, с. 34]. Вместе с тем М. Г. Ярошевский считает, что поскольку с термином «научная школа», давно укоренившимся в обиходном языке ученых, связаны самые различные комплексы представлений, «целесообразно попытаться, хотя бы в предварительном виде, расчленить во всем многообразии научных объединений, обозначаемых этим

термином, некоторые типологические формы» [570, с. 28].

По мнению В. А. Извозчикова и М. Н. Потемкина, типологические признаки существования научной школы могут быть обнаружены в деятельности абсолютно непохожих друг на друга сообществ ученых, что свидетельствует о бесперспективности вычленения *единой* «типовой структуры» школы. «Типизации же микросоциумов, претендующих на право называться научной школой, представляются возможным лишь по какому-то *отдельному* (курсив наш. – *Т.Б.)* признаку, всякий раз уточняемому конкретной целью обобщения» [192, с. 35].

С. Д. Хайтун, беря в основу один из существенных признаков научной школы как формы организации научного труда и обращаясь к истории становления и эволюционизирования научных школ, выделяет три этапа развития научных школ и соответственно три их типа.

Первый этап преимущественно индивидуального научного труда до рубежа XIX–XX вв. представлен «классической» научной школой, которая характеризуется безусловным признанием членами коллектива научных воззрений лидера и активной пропагандой его взглядов.

Второй этап дисциплинарной науки начинается с научной революции рубежа XIX–XX вв. и продолжается до 60–70-х годов XX в. Он представлен «дисциплинарной» научной школой, организуемой на базе научного института или лаборатории, где ученые группируются вокруг «центра кристаллизации» – выдающегося ученого, работающего в стенах научно-исследовательского института.

Третий этап «проблемной» науки, начало которому положено в 70-е годы XX в. Он представлен еще одним исторически сложившимся типом научной школы – «проблемной» научной школой, отличительной чертой которой является объединение ученых под руководством лидера для исследования и решения какой-либо проблемы [530, с. 277].

В науковедении сложилась еще одна типология научных школ, в основу которой положена «основная функция истинно научной школы», заключающаяся в генерации новых идей и программ, в продуцировании нового знания и системы знаний. Ибо как только эта функция перестает реализовываться, продуцирование, производство нового знания сменяется репродуцированием чужих идей или откровенным плагиатом; школа теряет авторитет и перестает существовать. В связи с этим коллективы ученых, претендующих на титул научной школы, в науковедении подразделяются на ряд типов:

1) авангардная школа, которая продуцирует в рамках

принципиально новых программ и исследовательского аппарата знания высокого ранга, претендующие на концептуальность, отличающиеся высокой степенью обоснованности и методологичности, научности, достоверности, предсказательности. Члены такой школы во главе со своим руководителем занимают лидирующее положение в науке;

2) конкурирующая (альтернативная) школа, которая, соперничая с авангардной школой, чаще всего присоединяется к ней. Граница между этими школами весьма зыбкая, ибо программа конкурирующей школы не менее научно обоснована и перспективна, и в процессе научного познания они могут меняться местами. Существование таких типов школ отражает действие диалектического закона единства и борьбы противоположностей в познании;

3) автарктическая (от греч. autarkeia – самоудовлетворение) школа довольствуется лидерством в локальном изолированном от мировой науки регионе и репродуцированием знаний из общезначимого фонда, что деактуализирует результаты и не вводит их в мировой фонд научного знания;

4) компрадорская (от исп. comprador – покупатель) школа, которая характеризуется еще большей изолированностью от мировой науки. Ее результаты скомпилированы руководителем из недоступных другим членам коллектива источников и переведены на язык лидера без ссылок на эти источники;

5) эпигонская школа использует программы и аппарат, генерированные авторитетами прошлого, отличается изоляционизмом, деактуализированными или зачастую фальсифицированными результатами [192, с. 35–36].

Последние из рассмотренных типов научных сообществ в разряд научных школ исследователи относят, скорее, условно, с оговорками от квази – до псевдошкола. Действительно, некоторые коллективы на первый взгляд обладают всеми необходимыми чертами научной школы и соответствующими количественными показателями, отвечающими критериям оценки ее деятельности: большое число членов школы, значительная часть которых имеет награды и ученые звания, наличие учеников, количество публикаций, докладов на конференциях и т. п., а на самом деле таковыми с точки зрения пополнения позитивными результатами отечественного и мирового фонда не являются, так как тормозят развитие науки. В лучшем случае такие школы можно отнести к типу компрадорских или эпигонских, в худшем они становятся реакционными и, опираясь на идеологическую и административную поддержку руководящей части общества, задерживают поступательное движение науки и рост той или

иной отрасли хозяйства на практике. Например, «школа» Т. Д. Лысенко, которая, уничтожив генетическую школу Н. К. Кольцова – Н. И. Вавилова, имеющую мировое значение, задержала развитие российского животноводства и растениеводства, как и все сельское хозяйство страны, превратив его в отсталую отрасль на многие десятилетия, последствия чего сказываются и сегодня.

Для авангардной и конкурирующей школ характерно то обстоятельство, что их члены имеют высокую квалификацию, могут самостоятельно, а не только вслед за лидером, решать фундаментальные проблемы, вносить личный вклад в науку и научный прогресс.

Подобная школа является не только хранителем традиций, но и центром появления новых направлений в науке, становления новых школ, возглавляемых научными «детьми», «внуками», «правнуками» лидера – основателя школы. Примером тому служат научные школы Н. Бора, А. Ф. Иоффе, Н. Н. Лузина, В. Освальда, Н.И. и СИ. Вавиловых, Л. Пастера, Э. Резерфорда и других выдающихся ученых, достаточно обстоятельно изученные науковедением.

В современной отечественной науке в качестве общепринятой признана типология научных школ, предложенная М. Г. Ярошевским, в основу которой положен признак предметного содержания совместной деятельности, что дало право ученому выделить три типа научных школ: 1) научно-образовательная школа; 2) школа – исследовательский коллектив; 3) школа – научное направление [570].

Научно-образовательной школе свойственно в значительной степени сосредоточение на задачах обучения и воспитания последователей, «производства» не только идей, но и людей, без которых невозможны сохранение традиций, передача «эстафеты знаний» и тем самым существование науки в качестве социально-исторической системы.

Школа – исследовательский коллектив акцентирует внимание на решении исследовательской проблемы, которая преобразуется в рабочую программу, создающую единые предметно-логические «крепления для всех», кто образует данную школу.

В рамках исследовательской школы в последнее время науковедами выделены в качестве особого типа экспериментально-исследовательские школы, базой для которых являются лаборатории. Именно на исследовании факторов формирования школ данного типа, выявлении их структуры и роли в развитии науки сконцентрированы сейчас усилия

зарубежных историков науки, в частности Дж. Сервоса, К. Олеско и других, о чем свидетельствуют материалы специального выпуска журнала «Osiris» (1993).

Для первых двух типов школ непременным конструирующим фактором, по мнению М. Г. Ярошевского, является непосредственный, прямой контакт главы школы (учителя, лидера) с последователями. Однако воздействие школы на научное сообщество в целом и соответственно ее вклад в научный прогресс не ограничиваются указанными формами сопряженной исследовательской деятельности. Это воздействие при определенных обстоятельствах распространяется за пределы непосредственной активности школы как в пространственном, так и во временном аспекте. И тогда школа приобретает характер научного направления или «перерастает» в научное направление. Школа при этом определяется как «направление в науке, связанное парадигмальным единством, преемственностью взглядов, принципов, методов, способов, технологий, суть которого состоит в выработке и теоретическом осмыслении знаний о действительности с целью получения нового знания и интегрирования его в целостную картину мира» [91, с. 31].

В распространенном административном видении научная школа, как правило, рассматривается как исследовательский коллектив. Причем зачастую под научной школой понимается формализованный коллектив преподавателей и сотрудников с преобладанием учебно-воспитательной работы; коллектив, выполняющий научные исследования преимущественно по плану «второй половины» рабочего дня. Такой коллектив не объединен общей научной концепцией, исследовательской программой, а руководитель выполняет большей частью организаторские функции. Несомненно, в исследовании научных школ следует исходить прежде всего из потребностей науки, а не администрирования.

1990-е годы характеризуются ярко выраженной тенденцией открытия аспирантур и докторантур во всех регионах страны по подготовке научных кадров высокой квалификации, массовым созданием научных школ и направлений. Только в рамках РГПУ им. А. И. Герцена, по свидетельству Г. А. Бордовского, «общее число научных школ, действующих на момент 200-летия университета, достигло пятидесяти» [81, с. 4].

Выступая с докладом на научной конференции, посвященной развитию научных школ и направлений в образовании взрослых, проходившей в ИОВ РАО (Санкт-Петербург) в 2001 г., АА. Макареня с удовлетворением отметила, что «во всех областных центрах складываются новые научные направления, научно-

педагогические и научно-методические школы», занимающиеся конкретным решением проблем андрагогики [291, с. 27].

Однако этот факт одновременно и настораживает, ибо соответствие формальным показателям еще не делает исследовательский коллектив научной школой.

Появление значительного количества научных школ в педагогике и в частных методиках требует выявления не только типических черт и признаков, свойственных научной школе независимо от ее принадлежности к фундаментальной или педагогической науке, но и черт и свойств, определяющих ее специфику как научно-педагогической или научно-методической школы.

Первой попыткой осмысления специфики научно-педагогических школ стала монография Г. Л. Ильина «Научно-педагогические школы: проективный подход» (1999). Важнейшую задачу современной научно-педагогической школы Г. Л. Ильин видит в гуманизации и социализации специалиста, в развитии и формировании средствами образования и, в частности, определенными педагогическими технологиями, являющимися одним из факторов и средств развития научно-педагогической школы, проективного творческого мышления, «предполагающего способность мыслить предмет науки и профессиональной деятельности разнообразными, в том числе „неспецифическими“ способами» [199, с. 48].

Идея проективного подхода к образованию, который лежит в основе научно-педагогической школы, выдвинутая Г. Л. Ильиным, несомненно, опирается на современные теоретические подходы к процессу обучения, в том числе на концепции развивающего и личностно ориентированного обучения, непрерывного образования.

Понимание автором образования в широком социальном контексте – как проектирование человеком (субъектом) своей собственной жизни и профессиональной, в том числе научной деятельности, – на наш взгляд, ставит перед научно-педагогическими школами задачу не только культивирования образования как непрерывного процесса, но и создания таких условий, таких педагогических технологий, которые гарантировали бы формирование внутренней мотивации субъекта к самоутверждению, саморазвитию, самообразованию, саморефлексии. Для ученого – это осознание себя как деятеля науки, своих мотивов научной деятельности, своего места в научном сообществе, самооценки своей личности и своих научных результатов и т. д.

Термин «научно-методическая школа», как показал анализ,

активно используется в современной методической литературе, однако само понятие пока не осмыслено на уровне теории.

Типологические черты и признаки школ в науке, выявленные науковедением, несомненно, характерны и для научно-методических школ. Вместе с тем следует учитывать и тот важный факт, что методика – наука интегративная. Занимаясь «исследованием специфики применения общих закономерностей обучения к преподаванию отдельных учебных предметов» [368, с. 91], она представляет собой неразрывное единство целого ряда наук, находящихся в тесном взаимодействии друг с другом.

Так, в частности, методика преподавания литературы как наука тесно связана с литературоведением, которое изучает закономерности развития художественной литературы; с дидактикой (разделом педагогики), которая изучает общие закономерности обучения, методы и приемы; с психологией, изучающей закономерности психической деятельности человека – взрослого и ребенка, психологии творчества, чтения; а также с лингвистикой, эстетикой, историей, философией, искусствоведением. И непросто выявить доминирующую научную дисциплину в ряду других наук, составляющих единое целое.

«Каждая методика – по природе своей – представляет сложную комплексную дисциплину, – подчеркивает И. М. Титова, – охватывающую широкий спектр проблем: от основ базовой науки и способов адекватного их представления в содержании учебного предмета – до закономерностей организации учебно-воспитательного процесса; от философского понимания сути образования, его целей и способов их достижения – до методологии опосредования социальными, в частности, государственными отношениями, связей школьного образовательного пространства с еще более широким пространством культуры. Поэтому специалист в области методики обучения обязан владеть не только самим предметом, но и обширными познаниями в области философии, истории и методологии науки, педагогики, общей и возрастной психологии, этики и эстетики, культурологии» [503, с. 6].

Следует добавить, что, владея рядом представлений о философии, методологии, оснований наук и истории, методист при этом вносит в предметный материал новые связи и отношения, операционализирует и систематизирует его, создает методические знания.

В последние десятилетия интенсивно развиваются многие предметные методики обучения, особенно в направлении фундаментализации и создания собственной методологии исследования. Сегодня методика поднялась на уровень теории,

обладающей собственным методологическим аппаратом и инструментарием, который используется для более глубокого и действенного освоения проблем проектирования содержания обучения и организации развивающего взаимодействия учителя и учащегося в учебно-воспитательном процессе.

Обособление и создание методик обучения школьным предметам как самостоятельных отраслей педагогической науки является результатом осознания необходимости полноценного использования содержательных особенностей и специфики каждого учебного предмета в деле образования и развития личности ученика.

Своими корнями методики обучения восходят к знаменитому «Миру чувственных вещей в картинках» автора «Великой дидактики» Яна Амоса Коменского. Вполне естественно, что за три с половиной столетия эти дисциплины из руководств превратились в сложные, разветвленные системы знаний о методах обучения, воспитания и развития школьников посредством конкретных учебных предметов.

Обращаясь в статье «Методика: происхождение и эволюция» (1989) к истории возникновения данного понятия, В. М. Розин склонен считать, что именно идея метода, разработанная Декартом, и была тем исходным смысловым образованием, усвоение которого в педагогике привело к трансформации руководств в методики. Организация процесса обучения, понимаемого как становление мышления учащегося, организация учебного (предметного) материала в определенном порядке, обеспечивающем это становление, – одна из главных задач, которую решал любой составитель руководства о педагогике обучения. По его мнению, с аналогичной задачей и Декарт связывал идею «метода», «методического подхода», «методического изучения». Однако метод, по Декарту, задавал «правила для руководства ума», причем руководства аргументированного, основательного в двух отношениях: в отношении сознания мыслящего человека и в отношении предмета, о котором человек мыслит. Следовательно, нормативность метода связывалась Декартом, считает В. М. Розин, с его основательностью для сознания мыслящего человека и в отношении структуры предмета (порядка, присущего предмету «самому по себе»), В. М. Розин приходит к выводу, что «можно говорить о четырех основных смыслах понятия „методика“:

– идея определенной организации предметного материала;

– идея нормативной методики;

– идея обоснованности методики;

– идея общезначимости методики» [417, с. 51].

При этом он замечает, что в истории конкретное представление о методике постоянно меняется, сохраняется лишь образно-смысловой инвариант. «Таким инвариантом можно считать совокупность методических идей, а также ценностных установок, которые обеспечивают определенную организацию массовой деятельности: снимают конкуренцию индивидуальных образцов, позволяют расположить в определенном порядке и системе предметный материал, дают возможность описать и классифицировать способы и приемы профессиональной деятельности, позволяют аргументировать и обосновать расположение материала, а также описание и классификации способов деятельности и т. д.» [417, с. 51].

Сегодня методика, вступив в пору зрелости, осознает себя как самостоятельная и самодостаточная наука о методах обучения. Вполне объяснимо, что исторически сложившийся термин «методика», по признанию многих ученых, уже не отражает уровня и сути комплексных проблем, решаемых методикой преподавания учебных дисциплин. В педагогической науке вместо привычного понятия «методика обучения» («методика преподавания») все чаще используется термин «дидактика» или «педагогика» конкретного предмета (В. А. Сластенин, А. Ф. Аспицкая, Е. Г. Плотников, Ю. Ф. Фоминых, А. Фуше, Н. В. Бордовская, АА. Реан и др.), что, на наш взгляд, недопустимо, так как такое определение перечеркивает принципиальные завоевания методики как науки.

Не исключено, что недостаточная емкость и глубина термина «методика обучения», а также неоднозначность его толкования привели к тому, что даже в официальных документах порой присутствуют формулировки, в которых термины «теория» и «методика» неправомерно разведены (см., например, предложенную ВАКом формулировку специальности 13.00.02 как «Теория и методика обучения и воспитания»), В педагогических работах конца 1990 – начала 2000-х годов наблюдается тенденция явного смешения разных смыслов понятия «методика», что приводит к необоснованным попыткам сведения его к «предметной дидактике» или замене еще одним термином – «технология обучения» (см.: [57, с. 3–19; 568, с. 34–40]).

Совершенно очевидно, что назрела необходимость не только в научном обосновании разных смыслов понятия «методика обучения», но с позиций достижений современной методической науки прояснить ее специфику, не позволяющую сводить методику к «предметной дидактике» и уж тем более к

«технологии обучения». Предмет и задачи методики существенно шире, особенно – в парадигме развивающего обучения, хотя нельзя не признать, что чем более глубоко теоретически разработана конкретная методика, тем она более технологична и позволяет гарантированно достигать прогнозированных результатов обучения.

Вполне объяснимо, что в связи с неоднозначностью подхода к содержанию понятия «методика» в статье «Дидактика предмета и методика обучения» (2003) И. В. Гребенев предлагает во избежание односторонности или двусмысленности его толкования рассматривать данный термин на уровнях методики как теоретической науки «о сущем и должном в учебном процессе обучения конкретному предмету»; методики преподавания как учебной дисциплины подготовки будущих учителей; методики в преломлении практикующих учителей как системы технологических приемов, улучшающих процесс учения и гарантирующих его результат, и других [141, с. 18].

Будучи наукой междисциплинарной, чутко реагирующей на развитие смежных наук, и прежде всего фундаментальной науки, предметная методика является наукой педагогической, напрямую связанной с общей педагогикой, дидактикой, возрастной психологией и в целом с образовательной, воспитательной, идеологической политикой государства.

Однако частные методики всегда тяготели к глубокому и обстоятельному изучению науки или искусства, определяющих тот или иной учебный предмет, выявлению и осмыслению внутренних законов, по которым живут и развиваются физика, математика, история, биология, литература, русский язык, изобразительное искусство, музыка и др.

Несомненно то, что, например, чем глубже проникновение ученых-методистов и учителей-словесников во внутренние законы литературы как искусства слова, по которым она живет и развивается в ряду других искусств, в психологию творчества, ученика – читателя, в природу художественного произведения, тем более эффективными будут методы, приемы, формы реализации цели и задач литературного образования школьников.

Так, методика преподавания литературы как наука настойчиво ищет присущие именно ей методы изучения литературы в школе, стремясь выйти из ее непосредственной подчиненности литературоведению и дидактике, о чем свидетельствует сделанный нами историко-библиографический срез.

Еще Ф. И. Буслаев в 40-е годы XIX в. считал, что метод

преподавания определяется «сущностью самого предмета в связи с психологическим развитием дитяти» (92, с. 56). Он первым выдвинул в изучении словесности в качестве основного метод филологического чтения, с учетом возрастных и психологических особенностей школьников, подчеркивая, что «наука тогда имеет свою цену, когда прилична тем лицам, коим преподается» [92. с. 3].

В методических системах В. Я. Стоюнина и В. И. Водовозова большое внимание уделено проблемам воспитательной направленности литературы, развитию ученика. Их излюбленным методом являлась аналитическая беседа, которая усложнялась от класса к классу.

В книге «Беседы о преподавании словесности» (1887) В. Острогорский впервые говорит о необходимости взаимосвязи методов в процессе обучения литературе. Не отдавая предпочтение какому-либо одному методу, он рекомендует, в зависимости от изучаемого материала, цели и задач, которые ставит перед собой учитель, варьировать то «сократический» (или эвристический) метод – в форме беседы, то «академический» – в форме лекции или рассказа преподавателя.

Из методистов конца XIX – начала XX в. следует назвать Ц. П. Балталона, пропагандировавшего метод воспитательного чтения, литературной беседы, а также И. Анненского, выдвинувшего методы эстетического анализа художественного произведения, литературного творчества учащихся в качестве способов постижения литературы в ее словесно-образной специфике, как искусства слова; освоения учащимися законов, по которым рождается и живет художественное произведение.

В методике 1920-х годов широко распространились такие методы, как лабораторный, лабораторно-трудовой, проектный, исследовательский, которые призваны были стимулировать формирование навыков самостоятельной работы учащихся над текстом художественного произведения, а также марксистский метод изучения литературы, которым овладевала литературоведческая наука.

Теория методов обучения литературе получила развитие и в методических системах, трудах М. А. Рыбниковой и В. В. Голубкова.

Исходя из того что «методы школьной работы определяются общими педагогическими задачами школы, развитием и психологией учеников и самим учебным предметом» [451, с. 17], М. А. Рыбникова дала обстоятельное описание применения различных методов преподавания литературы, не фиксируя внимание читателя на точном их терминологическом

обозначении. В ее работах показано умелое и тонкое использование таких методов и приемов, как лекция, беседа, самостоятельная творческая работа учащихся, различные виды комментариев, игры, литературные выставки, выразительное чтение, составление киномонтажа и другие. Она настойчиво искала такие методы и приемы, которые выявляли бы специфику литературы как искусства и одновременно учитывали бы возрастные, психологические особенности учащихся, воспитывали читателя.

Однако и в теории, и в практике преподавания литературы на долгие годы прочно утвердились дидактические методы, которые то опирались на источник знания, например в методической системе В. В. Голубкова, то на вид деятельности, что представлено в теории методов Н. И. Кудряшева. Следуя сложившейся в дидактике 1960-х годов классификации методов обучения, Н. И. Кудряшев, однако, стремился учитывать специфику литературы как учебного предмета. Он одним из первых выступил против определения методики как частной дидактики или суммы технологических приемов, помогающих внедрить в школьную практику содержание и методы литературоведения. Обосновывая предмет и содержание методики литературы как науки, ученый отмечал, что методика литературы опирается на теорию познания, дидактику, педагогическую психологию, эстетику, литературоведение, общую педагогику. Однако она имеет собственный предмет исследования. Методику литературы Н. И. Кудряшев определял как частную педагогическую дисциплину, объектом которой является процесс воспитывающего обучения учащихся литературе как учебному предмету и задача которой состоит в открытии закономерностей этого процесса с целью наиболее правильного руководства им [253].

Проблемой методов, учитывающих специфику литературы как искусства, занимался В. А. Никольский, который, выделив методы и приемы эмоционально-образного постижения художественного текста и методы и приемы толкования литературных произведений, особое внимание уделял методу литературного чтения, который «обращает учащихся к самой литературе и ставит чтение писателей во главу угла… не позволяет отрываться от произведения, от его художественной ткани, образной специфики, изучение самой литературы подменять разговорами по поводу литературы» [345, с. 83].

В 1980–1990-е годы проблемой методов серьезно занимаются В. Г. Маранцман, Г. Н. Ионин, М. Г. Качурин как на теоретическом, так и на практическом уровне. Размышляя об

исторически сложившихся и утвердившихся методах и приемах в теории и практике преподавания литературы, В. Г. Маранцман ставит конкретные задачи перед методикой как наукой о методах обучения литературе: «Сегодня представляется необходимым отчетливее выделить методы изучения литературы в школе, проявляющие специфику предмета и определяющие характер общения ученика с литературным произведением и жизнью, окружающей ученика и отраженной в его самосознании. Эти методы могут быть определены как чтение литературного произведения, анализ художественного текста, комментирование литературного произведения внетекстовыми материалами (письма, мемуары, дневники, литературно-критические статьи и научные исследования, биографии писателей, теоретико-и историко-литературные категории и т. д.), претворение литературных произведений в других видах искусства (музыка, живопись, театр, кино), наконец, литературное творчество по мотивам литературных произведений и жизненных впечатлений» [319, с. 134].

Следует отметить, что методика преподавания литературы, как и многие другие предметные методики, наконец-то вырвалась из плена фундаментальной науки, дидактики и психологии, хотя достижения смежных наук по-прежнему оказывают на ее развитие несомненное влияние, однако методическая наука «преображает» их в соответствии со своими целями и задачами обучения и развития учащихся на материале конкретной учебной дисциплины. В этом «преображении» достижений родственных наук заключается в значительной степени специфика методики как науки, которую отличает особый подход к исследованиям базовой науки, теории методов, проблемам психического развития человека. Так, несмотря на то, что литературоведческая концепция всегда лежит в основе школьного изучения художественного произведения, становясь для учеников фундаментом научного мировоззрения, методика преподавания литературы как наука видит цель школьного анализа не в адаптации, приспособлении литературоведческого анализа к уровню детского восприятия, а в стремлении возвысить читательское впечатление до понимания объективного смысла произведения. В контексте такого подхода методика преподавания литературы имеет все основания рассматриваться как наука о методологии литературного образования.

Несомненно, общие периоды психического развития школьников достаточно обстоятельно изучены психологической наукой, что нашло отражение в работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Валлона, В. В. Давыдова, Л. И. Божович и

других. Однако эстетическое и, в частности, литературное развитие, как показали исследования ученых-методистов Н. И. Кудряшева, Н. Д. Молдавской, В. Г. Маранцмана, не прямо повторяет результаты общего развития, а достаточно своеобразно преломляет их в отношении к искусству, что нашло теоретическое обоснование в докторских диссертациях названных ученых, получило продолжение в исканиях их учеников. В решении вопроса о литературном развитии школьников были выделены следующие принципиальные проблемы методики преподавания литературы, получившие теоретическую разработку: литературные способности школьника, которые определяют во многом цели развития, направленность его; критерии литературного развития, помогающие выявить уровни развития, ступени движения ученика в отношении к литературе в освоении учебного предмета; периоды развития читателя-школьника, характеризующие новообразования каждого возраста, возможности и ограничения в читательской и аналитической деятельности ученика.

Важным открытием методики преподавания литературы как науки в совершенствовании литературного образования явилась так называемая «теория установки», в значительной степени «продиктованная» законами самой литературы как искусства, законами художественной структуры, которая определила этапы изучения литературного произведения и их соотнесенность друг с другом.

Стремление к активизации учебного процесса, стимулированию самостоятельной работы учеников способствовало разработке в дидактике (В. И. Евдокимов, А. И. Зильберштейн, В. А. Крутецкий, Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин и др.) теории проблемного обучения как системы связанных между собой и усложняющихся проблемных ситуаций, в ходе которых ученик под руководством учителя овладевает содержанием предмета, способами его изучения и развивает в себе качества, необходимые для творческого отношения к науке и жизни. И перед частными методиками выдвигается задача спроецировать принципы проблемного обучения на содержание конкретного учебного предмета и организацию урока с учетом его специфики.

Опираясь на открытия дидактики в области проблемного обучения, впервые применительно к преподаванию литературы В. Г. Маранцман разрабатывает теорию проблемного изучения художественного произведения как одного из путей анализа, выстраивает классификацию проблемных ситуаций, основанную на возрастающей сложности творческой деятельности учащихся,

экспериментально доказывая, что способы и средства создания и разрешения проблемных ситуаций при изучении литературы зависят от литературного развития учеников, характера литературного материала, жанрово-родовой принадлежности художественного произведения, а также от педагогических целей учителя. Эта теория получает подтверждение и развитие в локальных исследованиях учеников его научно-методической школы, в опыте учителей-словесников.

Согласно такому существенному признаку, как предметное содержание совместной деятельности, положенному в основу типологии научных школ, выдвинутой М. Г. Ярошевским и признанной в современном науковедении, **научно-методическая школа,** на наш взгляд, **представляет собой интегрированное образование двух типов школ: научно-образовательной и школы – исследовательского коллектива,** ибо ей свойственны, с одной стороны, сосредоточение на задачах «производства» не только идей, новых знаний, но и «выращивания» ученых, передачи «эстафеты знаний» следующим поколениям, сохранения преемственности; с другой стороны – акцентуация внимания на разработке и решении научной программы, которая является ведущим объединяющим началом для тех, кто образует школу.

Научно-методической школой следует считать научный коллектив ученых-единомышленников разного статуса и возраста, аспирантов и докторантов, объединенных выдвинутой руководителем (лидером) – авторитетным ученым концепцией предметного образования учащихся, которая вызывает научный интерес как альтернативная утвердившейся в теории и практике принципиально новым подходом к учебному курсу, дающим основания в результате серьезной теоретической и опытно-экспериментальной разработки вывести преподавание школьного предмета на качественно новый уровень и обеспечить успешное образование и развитие учащихся.

Научно-методическая школа, как правило, **создается** на базе научно-исследовательского института образования, либо педагогического вуза, где осуществляется непрерывный процесс обучения и подготовки научных кадров, вовлечение в круг заинтересованных идеей все новых членов, формируется единый стиль научного мышления, задаваемый лидером, развивается и углубляется первоначальная концепция, расширяется круг проблем, выдвигаемых как руководителем, так и его учениками и требующих теоретического осмысления и экспериментальной проверки.

Так, научные школы под руководством Н. И. Кудряшева, Г. И. Беленького создаются в рамках сектора литературы, позже

лаборатории НИИ содержания и методов обучения АПН СССР, Т. Ф. Курдюмовой и В. Я. Коровиной – лаборатории литературного образования НИИ школ Минпроса РСФСР, В. В. Голубкова, О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана, Я. А. Ротковича – на базе кафедр педагогических вузов страны: МГПИ им. В. И. Ленина, ЛГПИ им. А. И. Герцена, Куйбышевского пединститута.

Отличительной чертой методической науки и научно-методической школы является прямой выход на учебный предмет и связь теории и практики.

Современная научная школа в методике, на наш взгляд, **должна охватывать концептуально выстроенный комплекс обучения учащихся той или иной учебной дисциплине,** включающий:

– исследование фундаментальных проблем методики обучения учебному предмету;

– концепцию построения школьного курса с определением целей и задач изучаемого предмета, его содержания и структуры в соответствии с представлениями научной школы о методологической основе школьного преподавания дисциплины, учетом социальных потребностей времени, общественной психологии поколения;

– поиски таких методов, приемов, форм работы, создание таких технологий, которые способствовали бы успешному освоению учеником основ науки, его развитию в процессе обучения и обеспечивали достаточно высокий результат;

– создание школьных программ, учебных пособий для учащихся, методических рекомендаций для учителя как системы, в которой реализовались бы научные искания школы, прошедшие серьезную опытно-экспериментальную проверку и приведшие к положительным результатам;

– разработку системы подготовки определенного типа учителя, который сможет решить поставленные задачи.

Так, например, в основу научно-методической школы В. Г. Маранцмана была положена его концепция построения школьного курса литературы на основе возрастного развития читателя и смены видов деятельности учеников, а также диалога искусств и шире – диалога культур, что нашло подтверждение и развитие в теоретических и экспериментальных исследованиях его аспирантов и докторантов, реализовалось в программах по литературе для 5–11 классов, по Мировой художественной культуре для средней школы, в учебниках, рабочих тетрадях, видеоматериалах для уроков, учебно-методических пособиях в помощь учителю-словеснику Среди авторов – ученики и

единомышленники ученого не только из Санкт-Петербурга, но и других регионов России. Учеными научно-методической школы под руководством В. Г. Маранцмана разработана система профессиональной подготовки студентов-филологов, получающих квалификацию учителя русского языка и литературы, в основу которой положен принцип интеграции учебной, научно-методической, исследовательской и учебно-практической деятельности студентов, последовательно проводимый на всех этапах их обучения в педагогическом университете (см. подробнее в разделе 3.2).

Критериями значимости научно-методической школы, на наш взгляд, **являются:**

– выявление общих закономерностей обучения учебной дисциплине и четкое представление о ее целях и задачах;

– создание концептуально выстроенной системы обучения на протяжении школьного курса с соблюдением принципа преемственности и постепенного усложнения материала на всех этапах школьного образования и развития учащихся, технологий обучения учебному предмету, закрепленных в программах и учебно-методическом комплексе, способных гарантировать стабильный положительный результат;

– поиски и внедрение в реальную практику преподавания учебной дисциплины методов и приемов, помогающих учащимся не только глубже проникнуть в специфику изучаемого предмета, но и способствующих их развитию (например, при изучении литературы – логического и образного мышления, воссоздающего и творческого воображения, ассоциативных связей, эмоциональной сферы, склонности к анализу и синтезу, без чего невозможно воспитать читателя, сформировать стойкий интерес к художественному произведению как источнику нравственных ценностей, интеллектуального и эстетического наслаждения);

– результативность обучения;

– степень признания школы и ее достижений на региональном, общегосударственном или международном уровне.

Исследование нами процесса возникновения и развития научных школ в методике преподавания литературы позволило выявить общие условия, закономерные для методических школ:

1. Формирование научно-методических школ происходит под непосредственным влиянием научных школ, сложившихся в фундаментальных науках, лежащих в основе той или иной учебной дисциплины.

2. Наличие достаточно напряженного научного фона в отрасли базовой науки, поиски новой методологии исследований могут стать импульсом для изменения вектора исследований в

рамках существующих научно-методических школ, корректировки программы или могут стимулировать возникновение новых школ.

3. Научно-методические школы возникают в определенных социально-экономических, политических, культурных и идеологических условиях, в процессе становления или утверждения новой образовательной или научной парадигмы в русле того или иного направления, или как вызов утвердившейся и тормозящей поступательное движение науки и образования.

В связи с появлением в отечественном образовании многочисленных научно-педагогических и научно-методических школ возникает необходимость разработки методологии и критериев экспертной оценки на предмет соответствия их данному статусу, а также степени продуктивности и влияния на переход в новое качество как образовательной системы в целом, так и преподавания отдельных учебных дисциплин в частности.

Изучение истории становления и развития центральных и региональных научных школ и направлений в педагогике и методике, их самоутверждения и выживания или гибели, реализации или забвения научных идей и программ в современных условиях представляется особенно важным, так как наука и образование сегодня осознаются как сфера социальной жизни, в которой формируются и проектируются грядущие социальные изменения и готовится их интеллектуальное, научное обеспечение.

Научные школы в методике не только призваны искать ответ на вызов в предметном образовании, выдвигаемый реальной действительностью, но и прогнозировать и проектировать его будущее, опережая настоящее. Это один из факторов, определяющих жизнестойкость и продуктивность их деятельности.

1.4. Соотношение научной школы и научного направления

В современных толковых словарях школа рассматривается как «направление в науке, литературе, искусстве…» [358, с. 732; 485, с. 1510].

Однако понятия «школа» и «направление», безусловно, не тождественны друг другу, хотя, согласно типологии научных школ, предложенной М. Г. Ярошевским, при наличии определенных условий школа может приобретать характер научного направления.

Вместе с тем многие исследователи достаточно вольно оперируют этими понятиями, то ставя между ними знак равенства, то подменяя одно другим, не видя серьезных отличий, что свидетельствует и об их неоднозначности и о недостаточной теоретической обоснованности их соотношения.

Термин «направление» может рассматриваться как один из аспектов решения проблемы. Под направлением понимается и «подход», «угол зрения». **Предметом же нашего исследования становится направление как научная категория в значении «тенденция развития науки»** (см. в Словаре русского языка: «направление – линия движения», «путь развития»; «тенденция – направление развития»).

Если говорить о соотношении понятий «школа» и «направление» в принятом нами значении как научных категорий, то, бесспорно, школу следует рассматривать как более частную, локальную категорию по отношению к направлению. В отличие от научного направления школа представляет собой более организованное сообщество исследователей и характеризуется большим единством основных взглядов ее членов на решение научной проблемы, общностью и преемственностью принципов, подходов, методов, стиля научного мышления, пространственной и временной привязанностью.

Научному же направлению свойственны широта пространственных и временных границ, многоаспектность и разнообразие взглядов на проблему или комплекс проблем и способов ее (их) решения. Вместе с тем для направления характерен определяющий метод познания, объединяющий как ученых, так и практиков. В научном методе раскрываются общие начала, которые являются основой для формирования и развития научных направлений. Так, основой классического направления в методике преподавания литературы стал формальный метод;

реальное направление опиралось на трудовой (реальный) метод изучения литературы в школе; основой социологического направления стал формально-социологический метод познания искусства. Сообщающее направление в обучении избрало репродуктивный метод освоения и накопления знаний, в то время как развивающему направлению свойственен личностный подход к каждому ученику, опора на его психофизиологическую, читательскую индивидуальность, что вызвало необходимость обратиться к эвристическому, исследовательскому методу, методу творческого чтения и другим.

Психологическая школа в методике 1900–1910-х годов, как показало наше исследование, представляла достаточно монолитное и однородное сообщество единомышленников, объединенных общим стилем научного мышления, развивающих концепцию А. А. Потебни применительно к школьному преподаванию литературы, которая наиболее отчетливо проявилась в содержании учебников по теории литературы его прямых учеников Д. Н. Овсянико-Куликовского, А. В. Ветухова, в теоретических работах В. В. Данилова и И. П. Плотникова. Психологическое направление, напротив, являло довольно пеструю картину целого потока сознаний, не вмещавшихся в границы психологической школы, на которые мощное влияние оказывали и интуитивизм, и формализм, и даже фрейдизм, опиравшиеся на психологический метод в исследовании художественного творчества (см. раздел 2.2).

В русле психологического направления формировались взгляды на цели и задачи школьного преподавания литературы Н. М. Соколова и М. А. Рыбниковой, складывались их методические системы.

Кроме определяющего метода познания, выполняющего функцию объединения ученых и практиков, характерной чертой направления является и парадигмальное единство взглядов его сторонников.

В русле утвердившейся образовательной, научной парадигмы, воплощенной в направлении, с одной стороны, создаются методические школы и системы, с другой – научное направление достаточно оперативно распространяет, несмотря на некоторую размытость географических и временных границ, генерированные знания ученых разных школ и проверяет их практикой, чем способствует утверждению межрегионального, национального или международного статуса как школ, так и их лидеров, либо обнажает ошибочность, вторичность, бесперспективность научных открытий, практической реализации исследовательской программы. Схематическое соотношение направления – школы –

системы в методической науке представлено на рис. 1.

Так, методическая система и научная школа М. А. Рыбниковой создавалась в рамках развивающего направления в обучении, которое, в свою очередь, способствовало распространению методических идей, приемов, форм развития учащихся в процессе изучения литературы в опыте творчески, «по-рыбниковски» работающих учителей, в то время как система и школа В. В. Голубкова – в русле направления сообщения знаний, что нашло воплощение в программах, учебниках, методической подготовке учителей-словесников, в их практической деятельности.

Признанные научные школы и направления являются наиболее действенной формой воспроизводства научных кадров высокой квалификации и статуса. «Посредством распространения стиля научного мышления школы они формируют стиль мышления эпохи в определенной парадигме с определенной идеологией» [192, с. 32].

Принадлежность ученых к одной школе или направлению не исключает значительных различий их творческих индивидуальностей, которые в направлении проявляются порой в более ярко выраженной форме, в чем мы убедились, рассматривая методические взгляды В. Я. Стоюнина, В. И. Водовозова, В. П. Острогорского, которые формировались в русле реального направления, а также методические системы, школы, направления XX в. в преподавании литературы.

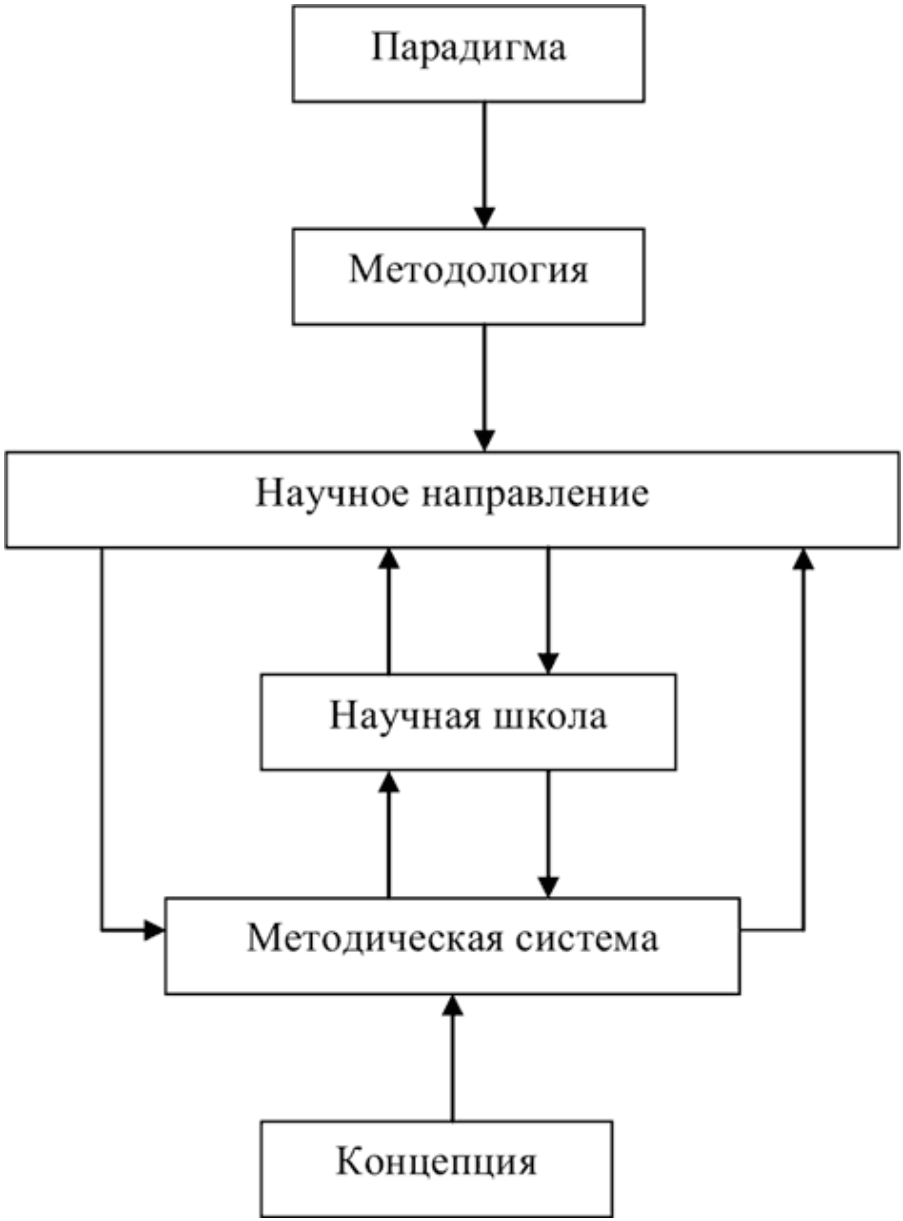

Рис. 1. Соотношение направления – школы – системы в методической науке

Проведенный нами сравнительный анализ систем уроков по проблемному изучению романов М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и Б. Л. Пастернака «Доктор Живаго», разработанных учеными школы В. Г. Маранцмана, позволил сделать вывод о том, что при единстве взглядов на проблемный путь анализа в рамках научной школы возможны индивидуальные вариации его преломления в зависимости от авторской концепции методиста в

подходе к изучению писателя (см. подробнее в разделе 2.2).

Несмотря на то что проблемное изучение художественного произведения прочно вошло в методику развивающего направления в обучении как один из путей анализа, не только стимулирующий самостоятельную и творческую работу учащихся, но и помогающий состояться диалогу читателя и писателя, способствующий литературному развитию ученика, до сих пор нет единства в подходе к проблемному обучению литературе как в методической науке, так и в школьной практике.

Проблемное изучение литературного произведения понимается современными научными школами, учителями-словесниками и как выделение нравственных, эстетических, философских проблем, поднимаемых писателем; и как непременное создание такой ситуации на уроке, чтобы столкнулись разные взгляды, позиции и возникла дискуссия; и как организация исследовательской поисковой деятельности учащихся, направленной на самостоятельное добывание знаний.

Проблемное обучение литературе рассматривается либо с точки зрения содержания учебного предмета, либо с позиции организации процесса обучения, в частности урока, либо как система «связанных между собой и усложняющихся проблемных ситуаций, в ходе которых ученик овладевает содержанием предмета, способами его изучения и развивает в себе качества, необходимые для творческого отношения к науке и жизни» [300, с. 11].

В рамках направления возможно развитие идей, концепции, программы крупного ученого, школы, успешная их реализация на практике, но возможно и искаженное, гипертрофированное, вульгарное их толкование, что найдет подтверждение в методике преподавания литературы XX в.

Не всякая научная школа может перерастать в научное направление. Этот процесс, по мнению М. Г. Ярошевского, происходит лишь в том случае, когда «воздействие школы на научное сообщество в целом и соответственно ее вклад в научный прогресс… распространяется за пределы непосредственной активности школы как в пространственном, так и во временном отношении» [570, с. 43]. Школа при этом определяется как «направление в науке… связанное единством основных взглядов, общностью или преемственностью принципов и методов» [485, с. 1510].

Несомненно, что идеи и открытия тартуско-московской семиотической школы оказали огромное влияние на только на литературоведческую, но и другие науки, далеко выйдя за ее пределы, положив начало целому направлению исследований

литературы и искусства как знаковой системы, приобретшему международный статус и опирающемуся на теорию и методологию, разработанную учеными научной школы Ю. М. Лотмана.

Исторический опыт показывает, что *среди причин и факторов перерастания школы в направление могут быть как научные,* например, *утверждение новой парадигмы, которой отвечают научные интересы школы; свежие идеи, нетрадиционные подходы к решению научных проблем, привлекательные для ученых других регионов, перспективные для науки; концептуально выстроенная программа, которая на практике дает стабильно высокие результаты,* и другие; так и *ненаучные – государственная политика, идеологические установки, сложившийся социально-экономический, культурный уровень общества* и другие.

Так, перерастанию школы В. В. Голубкова в направление, охватившее методическую науку и школьную практику всей страны, способствовали как утверждение парадигмы сообщающего обучения, так и государственная политика в области литературного образования 1940–1950-х годов. Установка школы на создание универсальной, рецептурной методики, призванной помочь массовому учительству в успешной реализации задач преподавания литературы, оказалась востребованной в обществе жесткой регламентации, ограничений и инструкций.

Исследование показало, что одно направление может исподволь вызревать в рамках другого как альтернативное ему, противостоя утвердившемуся методу познания, выдвигая иной, более действенный или отвечающий «духу времени» метод.

Разные научные направления, как и школы, могут возникать одновременно, не только мирно сосуществовать в одном временном отрезке, но и активно взаимодействовать, а могут конфронтировать, то ослабевая, то одерживая верх друг над другом, находясь в постоянной борьбе за выживание, и наконец уходить со сцены, уступая дорогу другим направлениям и школам, однако не бесследно, передавая им в наследство наиболее важные, сущностные свои черты, в чем мы неоднократно убедимся, исследуя школы и направления в методике преподавания литературы.

Анализ направлений в методике привел нас к выводу, что научное направление более живуче, нежели школа. На это указывают и В. А. Извозчиков, и М. Н. Потемкин: «Если научное направление может жить веками, то школа рождается, развивается, а далее или дает толчок новому направлению в науке, либо умирает, хотя общезначимые результаты, полученные

ею, продолжают жить» [192, с. 34].

Так, классическое направление в методике преподавания литературы существовало на протяжении двух веков, находясь в непримиримой борьбе с реальным направлением, возникшим в значительной степени как реакция на кризис классического направления, а одержавшим верх только в начале 1920-х годов, когда утвердилась новая образовательная парадигма. Сообщающее и развивающее направления в методике XX в. корнями уходят в далекое прошлое и сохраняют свои позиции уже в XXI в., по-прежнему противостоя друг другу.

В настоящем исследовании нами выявлены некоторые закономерности этого противостояния, характер их соотношения в методике преподавания литературы и школьной практике на разных этапах общественного развития, литературного образования, а также факторы и причины, влияющие на усиление или ослабление позиций каждого из них (см. разделы 2.1, 2.3).

Научное направление может «затухать» на какое-то время и на более благоприятном этапе проявлять себя с новой силой. Примером тому являются психологическое направление в методике преподавания литературы, структурализм как направление в литературоведческой науке, которые мощно заявили о себе в 1900–1920-е годы, затем «сошли с арены» в последующие десятилетия, уступив дорогу другим, востребованным временем, но, получив новое наполнение, «зазвучали» в 1960–1970-е годы.

Несомненно, что существенным фактором долголетия или гибели научного направления, смены направлений является государственная политика, в чем мы убеждаемся, рассматривая направления в методике преподавания литературы на протяжении XVIII–XX вв.

Причины и факторы смены научных школ и направлений могут быть как внешними, так и внутренними. К *внешним* относятся *смена социально-экономических укладов общества, государственная и идеологическая политика,* в том числе и в отношении развития той или иной отрасли науки. Это проявляется либо в поддержке существования и развития школы, направления, либо в ее отказе вплоть до насильственного уничтожения (мы уже приводили в качестве примера генетическую школу Кольцова-Вавилова, научно-методическую школу Голубкова). *На смену научных школ и направлений оказывают влияние и социально-психологическое состояние общества, общий уровень культуры, знаний, утверждение ценностных ориентации.* К *внутренним* следует прежде всего отнести *изменение взгляда на мир, знание, влияние достижений*

смежных наук, утверждение новой научной и образовательной парадигмы.

Так, социологическое направление в методике преподавания литературы, как и в литературоведческой науке, в основу которого был положен марксистский, или формально-социологический метод исследования художественного творчества еще в начале 1920-х годов, как показал анализ, отвечало требованиям официальной государственной политики, идеологии победившего класса, сложившимся представлениям о назначении литературы на новом этапе развития общества, целям и задачам ее изучения как школьной дисциплины. Поэтому, вытеснив другие направления и течения как чуждые «духу времени», социологическое направление продержалось вплоть до начала 1960-х годов. Демократизация общества, раскрепощение мышления, изменение взгляда на литературу, которая перестает осознаваться только как вид идеологии, а начинает рассматриваться как эстетическое явление, поиски новых методов исследования художественного творчества – все это вызвало научный интерес к открытиям отторгнутых и невостребованных предшествующей эпохой школ, направлений, которые, будучи осмыслены в новых условиях, давали импульс развитию науки, созданию новых школ и направлений, утверждению новой научной парадигмы.

Историко-функциональное, структуралистское направления исследований в литературоведческой науке, изучение литературы в широком культурном контексте, поворот психологии, дидактики 1960–1970-х годов к ученику как субъекту образовательного процесса, установка на его развитие, оказывая на методическую науку непосредственное влияние, способствовали изменению вектора ее развития, генерации свежих, перспективных идей, укреплению позиции развивающего направления в обучении и созданию новых научных школ.

Несомненно, что смена школ и направлений в значительной степени определяет историческое движение, социальные перемены и развитие науки.

Выдвинутые теоретические положения опираются на исследование научных школ и направлений в методике преподавания литературы, которому посвящены следующие главы.

Глава 2. Научные направления в методике преподавания литературы

2.1. «Классическое» и «реальное» направления в методике преподавания литературы XVIII–XIX вв.

Методика преподавания литературы к началу XX столетия прошла длительный исторический путь развития от становления словесности как самостоятельной учебной дисциплины до создания научных основ школьного преподавания литературы, поисков методов и приемов, которые были бы адекватны специфике предмета.

В настоящем разделе мы сочли необходимым расширить историографический обзор, обратившись к анализу «классического» и «реального» направлений в методике преподавания литературы, в которых воплотились искания методической мысли XVIII–XIX вв., закладывался тот фундамент, на котором построено современное здание литературы как учебной дисциплины и методики как науки, складывались тенденции, характерные для развития научных направлений.

Выявление и осмысление причин возникновения и противостояния «классического» и «реального» направлений, сравнительный анализ наиболее значительных методических систем, как позитивных, так и негативных тенденций в школьном преподавании словесности XVIII–XIX вв. позволяют, как мы убедились, не только объективно оценить методическое наследие прошлого, но и осознать степень его влияния на методическую науку и практику XX столетия, на формирование научных школ и направлений, определявших стратегию литературного образования в новых социокультурных, политических, идеологических условиях.

Широкая временная панорама движения методики преподавания литературы на разных этапах ее развития дает, на наш взгляд, более объективную картину выявления закономерностей этого процесса и позволяет, с одной стороны, полнее и глубже осмыслить современное состояние методической науки и школьной практики, с другой – достаточно определенно прогнозировать будущее литературного образования, избежав возможных ошибок и заблуждений.

XVIII в. как в развитии литературы, так и в школьном ее преподавании прошел под знаком классицизма.

Возникновению, формированию, утверждению и незыблемости классического направления в методике преподавания литературы на протяжении целого века

способствовали общественные и политические преобразования России на пути к сильному государству, начиная с реформ Петра, а также осознание необходимости приобщения юных граждан к духовному опыту человечества через образование, просвещение, поиски национальной идеи, способной укрепить государственность.

Зарождавшееся классическое направление в образовательной стратегии России XVIII в. должно было тесно связать Россию с Западом как наследником Возрождения, создателем новой культуры, опирающейся на духовное богатство древних классических авторов, прежде всего античных; просветительской и критической мысли; научного познания мира.

Движение России к общеевропейской культуре было обусловлено всем ходом ее исторического развития. Не случайно в концепции СМ. Соловьева, В. О. Ключевского XVIII в. предстает началом новой истории России, осознавшей необходимость цивилизации, освобождения от «пятна варварства».

Именно классическое направление в искусстве и образовании призвано было реализовать идею Петра и его сподвижников о превращении старой Московской Руси в «Российскую Европию», ибо оно устанавливало общность культурных традиций России и Европы, просветительства как культа разума, науки, носителями которого в значительной степени станут деятели новой интеллигенции петровского времени и которое будет развито всеми выдающимися писателями и просветителями XVIII в., начиная с А. В. Кантемира. М. В. Ломоносова, Н. И. Новикова.

Таким образом, классицизм в России, как и на Западе, явился своеобразным решением остро заявившей о себе проблемы создания мощного государства граждан, объединенных национальной идеей. Его сильными сторонами были высокий гражданский пафос, требовавший, чтобы во имя общегосударственных задач приносились в жертву личные страсти и интересы; культ разума, логики, противопоставлявшийся средневековой мистике; наконец, в непосредственной связи с этим – обращение к великим образцам античного искусства.

Думается, что вполне правомерно говорить о том, что классицизм школьного преподавания литературы XVIII – начала XIX в. в значительной степени соответствовал классицизму теоретической мысли и литературной практики эпохи. Этот этап его развития в основном был представлен трудами Ф. Прокоповича, В. К. Тредиаковского, М. В. Ломоносова, А. Радищева, А. Мерзлякова и других, в которых «наука и школа в сущности отождествлялись, методика как особая дисциплина,

ищущая особых, предназначенных для учащихся форм изучения литературы, отличающихся от научных форм, была не нужна» [205, с. 84].

Высшим эстетическим критерием классицизма как литературного направления была «разумность» художественного произведения, соответствие его – и по содержанию и по форме – велениям и требованиям логизирующей мысли. Символично, что первое же произведение, открывающее собой период господства классицизма в русской литературе, – первая сатира Кантемира – называлось «К уму своему», а вместо термина «художественная литература» употреблялся термин «словесные науки», чем, по существу, ставился знак равенства между художественной литературой и научным познанием. Вместе с тем само понимание действительности носило в то время по преимуществу метафизический характер.

Задачей литературы, согласно теории классицизма, считалось подражание «природе» – действительности, в то время как «природа» «классиков» была метафизична. И если в реальной действительности все взаимосвязано и взаимообусловлено, то в умопостигаемой «природе» классицизма все отделено и расчленено: возвышенное и низменное, смех и слезы, добродетель и порок. Именно на этом была основана игравшая определяющую роль в поэтике классицизма четко разработанная система литературных родов и видов, основной чертой которой была строгая иерархия жанров в соединении с их резкой дифференциацией и автономностью.

Отвлеченность, метафизическая абстрактность мышления, схематичность образов вели к отрешенности классицизма, в особенности в «высоких» его жанрах, от индивидуального человека, от быта, от национальных особенностей и исторического своеобразия изображаемого явления, в чем, несомненно, крылась одна из причин его будущего кризиса и гибели.

Вместе с тем овладение художественным опытом античного и, в особенности, древнегреческого искусства, имело для писателей-«классиков», несомненно, положительное значение. В этой «мастерской» они учились гармонии форм, пластичности образов, ясности и простоте выражения, соразмерности частей, единству и стройности композиции.

Такие основоположники и крупнейшие деятели русского классицизма, как Кантемир, Тредиаковский, Ломоносов, превосходно владели древнегреческим и латинским языками, а потому могли непосредственно приобщаться к выдающимся памятникам античных литератур. И немаловажное значение в

этом, бесспорно, имела формировавшаяся система образования, ведь складывавшийся учебный курс российских средних школ был греко-латинским.

XVIII в. традиционно считается веком риторики. В качестве основных источников литературы как учебной дисциплины в отечественной школе В. Ф. Чертов называет прежде всего «а) античные риторики и пиитики; б) средневековый тривиум, включавший в себя грамматику, риторику и диалектику; в) эстетику; г) историю искусств» [542, с. 7].

Сохранились сведения о целом ряде учебных пособий по риторике и пиитике, в которых воплотились основные тенденции классического направления в преподавании литературы XVIII в. (см.: [542, 430]).

Историко-библиографический срез, сделанный нами, позволил прийти к выводу о том, что все школьные риторики и пиитики XVIII в. отличались рационалистичностью и нормативностью, ориентацией прежде всего на практическую деятельность учащихся и их самостоятельное творчество, проявлявшееся в переводах и подражании образцовым авторам.

Складывавшаяся в XVIII в. система преподавания словесности опиралась прежде всего на традиции классической философии и эстетики. Авторы программных работ западноевропейского и русского классицизма, надолго определившие не только развитие литературы и искусства, но и ход школьного преподавания словесных наук, обращались прежде всего к авторитету Аристотеля и Горация. Аристотелевская «Поэтика» рассматривалась как «кодекс законов искусства, которым необходимо следовать, ибо гений надо совершенствовать, а путь к совершенству – подражание классическим образцам, упражнения и чтение» [542, с. 9].

Замечательным документом того, как эти законы преломлялись в реальной школьной практике, может служить книга С. К. Смирнова «История Московской славяно-греко-латинской академии» (1855), в которой автором представлены жесткие инструкции для преподавателей во впервые открытых классах высшего латинского и российского красноречия:

«Правила риторические задавать для выучения на уроки. К дополнению оных служить могут Воссий и Ломоносов… Читать Цицероновы речи отборные по понедельникам, средам и пятницам, иногда же Мурета, Плиния Лактанция и Иеронимовы письма, и по обстоятельной реторической резолюции (разборе) делать имитации (подражания) с замечанием фразесов и переводов; а во вторник, четверток и субботу читать речи Ломоносова и проповеди, вновь от Синода изданные… К

большему успеху чаще содержать учеников в реторических упражнениях и имитациях лучших авторов, как латинских, так и российских» (цит по изд.: [542, с. 8]).

Но даже такие крутые меры принудительного характера по изучению древних языков в школах и неукоснительное следование канонам античных классиков отечественными литераторами осуществляли свое благое дело: духовное наследие Античности становилось частью духовной культуры России. Древние открыли уровень общего, уровень универсалий, благодаря чему они смогли описать законы нормативного мыслительного творчества. «Ослепительные открытия» древних, по глубокому убеждению С. С. Аверинцева, «высвободили для автономного бытия теоретическое мышление» [2, с. 51].

Таким образом, к началу XIX в. сложилось и утвердилось классическое направление в образовании, в основу которого положен формальный метод, предполагающий прежде всего овладение алгоритмами, приемами, правилами, которые учат логическому мышлению, благодаря чему владеющий ими сможет властвовать над «убегающим днем».

Достаточно определенно осмысливалась и цель школьного образования, заключавшаяся не в приобретении, накоплении знаний, бесконечно разнообразных и зачастую меняющихся, а порой и устаревающих, а в развитии способности мышления.

В связи с этим наиболее приоритетными среди учебных предметов считались древние языки, «изящные» науки и математика.

Позже, когда в 1860-е годы вызреет и мощно заявит о себе реальное направление в российском образовании, представляющее прямую альтернативу классическому, что выльется в продолжительную полемику между «классиками» и «реалистами», завершившуюся образовательной реформой 1871 г., сторонники классического направления (Катков, Леонтьев, Любимов, министр просвещения Д. А. Толстой и др.) по-прежнему будут настаивать на том, что «школа и общее образование должны преследовать воспитание ума, а не сообщение возможно большего количества сведений, полигосторство, энциклопедизм», так как «множество сообщаемых разнообразных сведений подавляет ум, ведет к простому заучиванию фактов и в конце концов более отвращает от учения, чем привлекает к нему…» (цит по изд.: [217. с. 79]).

Сторонником классического направления был Н. И. Пирогов, явившийся основоположником литературных («сократических») бесед в учебных заведениях, позже – И. Ф. Анненский, видевший уже на рубеже XIX – начала XX в. в классическом образовании,

изучении древних и новых языков, гуманитарных наук один из существенных путей европеизации русской школы.

Однако следует обратить внимание на то, что в целом процесс развития русского классицизма отмечен чертами национально-исторического своеобразия. Уже в период его становления заявляют о себе воспитательные и просветительские тенденции, интерес к национально-патриотической тематике, что непременно скажется на образовании.

Особая заслуга в теоретической разработке проблем педагогики и методики преподавания словесности принадлежит Н. И. Новикову, который в 1780-е годы помещает на страницах издаваемых им «Прибавлений к „Московским ведомостям“» (1783–1784) несколько статей, посвященных педагогическим и методическим вопросам [346]. В статье «О воспитании и наставлении детей» (1783) им сформулирован один их важнейших принципов его методической системы – уважение к личности ребенка, учет его возрастных и индивидуальных особенностей. В статье «О сократическом способе учения» (1784), анализируя зарубежную педагогическую литературу, Новиков приходит к выводу о необходимости создания целостной концепции воспитания и обучения на русской национальной основе. Статья «О эстетическом воспитании» (1784) посвящена вопросам преподавания словесных наук. Здесь автором изложены основные принципы изучения словесности: единство теории и практики; сочетание анализа, представляющего собой разбор образцовых сочинений, и синтеза, заключающегося в освоении правил; изучение художественного произведения в единстве его идейного содержания и поэтической формы; учет личного опыта учащихся; развитие их творческих способностей. Известно, что Н. И. Новиков создал в Москве своего рода просветительский центр, за несколько лет напечатав сотни учебных пособий, сочинений по философии, педагогике, изданий переводов выдающихся произведений античной литературы, сочинений философов-просветителей, наиболее значительных художественных произведений западноевропейских и русских писателей, начал выпускать первый русский журнал для детей «Детское чтение для сердца и разума» (1785–1789).

По сути, с Новикова начинается отбор книг для чтения, формируется читательская психология, закрепленная в своеобразной формуле «книга учит». Воспитание, духовное становление читателя становится одной из важнейших задач эпохи.

Современниками и позже историками литературы отмечался небывалый рост книжного дела и в особенности периодической

печати. Так, Д. Д. Благой приводит весьма показательные и убедительные цифры: «С начала отечественной печати, с петровских „Ведомостей“ и до 1762 г., у нас появилось всего восемь периодических изданий; с 1862 г. до конца века их выходит значительно более ста, причем в 64 из них помещается литературно-художественный материал (40 изданий носят по преимуществу литературный характер)» [65, с. 213].

С 1786 г. журналы начинают выходить и в провинции, в том числе даже в Сибири. К концу XVIII в. появляется новый тип периодической печати – литературно-художественные альманахи.

Все это наглядно свидетельствует о росте читательской аудитории, вовлечении в нее все новых читателей различных возрастов и социальных слоев, приобщающихся к мировой культуре, впитывающих духовный опыт человечества.

Начало XIX в. в России отмечено целым рядом преобразований в деле образования: учреждено Министерство народного просвещения, вышел Устав учебных заведений, подведомственных университетам, утвержденный 5 ноября 1804 г., в котором в курсе гимназий из древних языков значился один латинский при двух новых: французском и немецком. Открываются гимназии в Петербурге, Москве, Харькове, Твери и других городах. К началу 1809 г., отмечает И. А. Алешинцев в книге «История гимназического образования в России: XVIII и XIX век» (1912), их насчитывалось уже 32 (см. также: [193]).

Однако в учебных планах гимназий 1819 г. из словесных наук представлена лишь риторика. И только в плане Петербургской гимназии (1811), разработанном С. С. Уваровым, впервые появляется русская словесность как отдельный учебный предмет.

Выявленная нами библиография учебной литературы этих лет дает объективную картину состояния учебно-методических пособий по словесности. Переиздаются руководства по риторике М. В. Ломоносова, Аполлоса (А. Д. Байбакова), И. С. Рижского, А. С. Никольского и других, публикуются переводные работы иностранных авторов Ж. Ф. Лагарпа, ИИ. Эшенбурга.

Однако выходят и новые учебники отечественных авторов, которые все чаще стремятся соединить риторику и поэтику в общий курс российской словесности: «Краткая риторика, или Правила, относящиеся ко всем родам сочинений прозаических» (1809) и «Краткое начертание теории изящной словесности» (1822) А. Ф. Мерзлякова, «Основания российской словесности» (1807) А. С. Никольского, «Краткое руководство к российской словесности» (1808) И. М. Борна, «Опыт краткого руководства к эстетическому разбору по части российской словесности» (1813) Г. Н. Городчанинова, «Начальные основания риторики и поэзии»

(1817) М. И. Талызина; «Российская риторика» (1818) А. Г. Могилевского и других.

В указанные пособия были включены не только сведения по грамматике, теории слога, «правила пиитические», разборы образцовых сочинений русских писателей, носящие в большей степени логический характер, но также краткие исторические очерки отечественной литературы от древнейших памятников до Карамзина.

В 1820–1840-е годы официально будут признаны лучшими и рекомендованы Министерством народного просвещения для средних учебных заведений «Общая риторика» и «Частная риторика» Н. Ф. Кошанского.

И хотя уже в 1828 г. разрабатывается новый Устав, а в 1832 г. утверждается единый для всех гимназий учебный план, куда включен «Курс российской словесности», влияние риторики сохраняется вплоть до конца XIX в., о чем свидетельствует «Учебный план русского языка с церковнославянским и словесности», изданный Министерством народного просвещения в 1874 г. (см.: [470, с. 306]).

Вместе с тем русская словесность начинает занимать важное место в учебных планах и программах разных типов учебных заведений, в чем немаловажна позиция министра А. С. Шишкова, который еще в 1824 г. указывал в одном из распоряжений по Министерству народного просвещения, что «язык славянский, т. е. высокий, и классическая российская словесность повсеместно должны быть вводимы и ободряемы» [468, с. 535].

И этому есть серьезные причины.

XIX в. характеризуется кардинальными изменениями в экономическом, политическом, социальном развитии России, усиливающейся демократизацией общества, что неизбежно должно было привести и к изменению стратегии образования, одной из важнейших задач которого становится воспитание гражданственности, связь школы с потребностями общества, реальной жизни, подготовка учащихся к производительному труду. «Прежнее безучастное отношение общества к школьным делам миновало», – писал П. Ф. Каптерев [217, с. 72]. От школы, образования в первую очередь требовали ответа на «грозный запрос общества» (В. П. Скопин), которым стало учреждение в 1850-е годы наряду с классическими гимназиями реальных, что положило начало формированию нового, реального направления в развитии школьного, в том числе литературного образования, как альтернативного классическому, уже не отвечавшему общественным запросам и тормозившему общественный прогресс, но продолжавшему еще достаточно уверенно «стоять на ногах».

Утверждение новой образовательной парадигмы, учреждение реальных гимназий, где ведущими предметами становятся не древние языки и античная классика, а естествознание, история, отечественный язык и современная литература, осознающаяся как одно из активных средств воспитания гражданского общества, положили начало многолетней и непримиримой борьбе «классиков» и «реалистов», вылившейся в серьезные дискуссии на страницах периодических изданий, в ходе которых формировалась система российского образования, «отвечавшая и нашей истории, и новым образовательным потребностям» [217, с. 73].

В русском обществе наблюдается отчетливое осознание того, что, разрушив старую школу и заведя новую по западноевропейскому образцу, не только не увидели ее расцвета, а, напротив, убедились в «ее безжизненности, в отсутствии у нее национальности и самостоятельности» [218, с. 62].

Вполне объяснимо, почему реформирование российского образования в современных условиях с ориентацией на общеевропейские тенденции, включение России в Болонский процесс вызывает неоднозначную оценку в обществе: одни выражают надежду на укрепление таким образом российского образования в мире, другие видят реальную угрозу возможности лишить его «национальности и самостоятельности».

Процессы, происходившие в русском обществе 1820–1840-х, а затем 1860–1880-х годов, позволили достаточно ясно и четко оформить цели и задачи образования в русской школе, где на передний план неизбежно выдвигались отечественный язык, история и словесность. Именно тогда начинают закладываться основы методики преподавания литературы как науки, осуществляться связь научной теории и школьной практики. Уже тогда начались и поиски универсальной, объективной «методы», на которую можно было бы опереться в преподавании словесности в школе. Тогда же впервые самым серьезным образом были поставлены ведущие проблемы методической науки и практики:

1. Цели и задачи преподавания литературы в школе.
2. История литературы как наука и как предмет преподавания.
3. Отбор литературного материала для изучения его в школе.
4. Анализ художественного произведения. Работа с текстом.
5. Методы и приемы преподавания литературы в школе.
6. Место теории словесности в школьном курсе литературы и др.

Не умаляя роли древних языков (греческого и латинского) в

школьном преподавании, прочно утвердившихся в классических гимназиях XVIII–XIX вв., Ф. И. Буслаев в фундаментальном труде «О преподавании отечественного языка» (1844) впервые выдвинул принципиально важную идею воспитания общества через словесность, поставив во главу угла школьного преподавания отечественный язык, который, являясь первоосновой духовного развития народа, национальной культуры, составляет основу развития и каждого отдельного человека.

Взгляды Ф. И. Буслаева разделял К. Д. Ушинский, считавший, что изучение родного языка есть вернейший и прямейший путь к самопознанию человека, духа народа. Практическое воплощение идеи педагога получили в созданных им книгах для чтения «Детский мир» (1861) и «Родное слово» (1964).

Методические системы Ф. И. Буслаева, позже В. Я. Стоюнина, В. И. Водовозова, В. П. Острогорского складывались, с одной стороны, в русле все более нараставшего как среди учащихся, родителей, учителей, так и в обществе в целом недовольства засильем в школах мертвых языков, схоластикой и зубрежкой учебников риторики, неукоснительным соблюдением норм и правил, не отвечающих любознательности, интересам и запросам учащихся, убивающих радость общения с книгой. С другой стороны, изменилась сама литература. Не случайно она была названа «новой». Новая литература утверждала принцип творческой свободы, индивидуальность и неповторимость каждого писателя и художественное своеобразие каждого произведения, которые риторическая теория уже не способна была отразить. Получает развитие и литературоведческая наука. Ею осознается вечная изменяемость художественных форм, не укладывающихся в рамки какой-либо классификации.

С середины 1840-х годов в России начинают складываться литературоведческие школы – мифологическая, культурно-историческая, позже – психологическая. Набирает силу литературная критика с ее страстностью, публицистичностью.

Разработанные классической риторикой правила, технологичные и нормативные по своей сути, прочно вошедшие в произведения словесности XVIII в. и активно «работавшие» как в текстах русских писателей вплоть до начала XIX в., так и в школьной практике, теперь «не работали».

Все указанные факторы вели к неизбежному кризису и падению риторической системы преподавания словесности, в 1860-е годы уже воспринимавшейся, по определению Н. В. Шелгунова, как «бастион государственного классицизма», стимулируя методический поиск.

Осмысливая негативные процессы, происходившие в

массовой школьной практике преподавания словесности 1870-х годов и проявлявшиеся в бесконечном зазубривании учащимися учебников по теории словесности, П. В. Знаменский склонен был считать, что превращение риторики в обветшалую дисциплину, мертвяще действующую на ученика и убивающую его интерес к чтению и литературному творчеству, является «продуктом» уже XIX в., ибо «в предыдущем столетии преобладали живое чтение, разборы и имитация (подражание)» [190, с. 464].

В XIX столетии, когда отчетливо заявит о себе стремление ученых преподавание словесности поставить на научную основу использовать передовой опыт, наметится разрыв между достижениями методической науки и реальной школьной практикой, не преодоленный до сих пор.

В 1840-е годы методическая система Ф. И. Буслаева и в целом школьное изучение литературы складываются под непосредственным влиянием мифологической школы, что отвечало и его научным интересам, и духу времени, так как для русской мысли этих лет определяющим становится поиск национальной идеи через познание своих истоков, интерес к языку, фольклору, древней словесности.

Взгляды Ф. И. Буслаева на преподавание словесности формировались в русле классического направления, еще господствовавшего в 40-е годы в преподавании словесности. Базой предложенного им метода филологического чтения являлось знание древних языков, риторики и пиитики, что давала традиционно сложившаяся классическая гимназия. Однако заявляющее о себе в эти годы реальное направление в литературном образовании, ставящее задачу практического изучения отечественного языка и литературы, подготовки учащихся к самостоятельному труду, уже находит отражение в «Программе русского языка и словесности» (1852) и «Конспекте русского языка и словесности» (1852), составленных им вместе с А. Д. Галаховым для военных учебных заведений.

Методическая позиция Ф. И. Буслаева, нашедшая прежде всего воплощение в книге «О преподавании отечественного языка», окажет несомненное влияние на настроение российского учительства, о чем свидетельствуют рассмотренные нами материалы съезда учителей русского языка и словесности в гимназиях Московского учебного округа, состоявшегося в 1868 г., которые несут на себе в том числе и печать борьбы «классиков» и «реалистов» – классического и реального (практического) изучения языка и литературы (см.: Циркуляр по Московскому учебному округу. – 1868. – № 8).

Целью преподавания словесности в школе съезд утвердил

«возможно основательное изучение родного языка».

Именно поэтому из программы наряду с риторикой, теорией прозы и поэзии была исключена начавшая заявлять о себе история литературы, достаточно жестко обозначены конкретные задачи, стоящие перед учителем: «Преподавание словесности должно ограничиваться чтением и разбором некоторых лучших произведений отечественной словесности и служить лишь к более широкому пониманию свойств отечественного языка в прозаической и поэтической форме, но никак не должно быть теоретическим и составлять как бы особую, отвлеченную от самых произведений науку» [341, с. 794].

Между тем формирование принципов культурно-исторического исследования в русском литературоведении, вызванное потребностями русского исторического самопознания, стремление научного изучения истории литературы, отразившей духовную жизнь и культуру русского народа на протяжении многих веков, в свете общественных настроений 1860–1880-х годов вызывало соответствующий методический резонанс, способствовало развитию методической науки.

А. Н. Пыпин и другие крупнейшие представители культурно-исторической школы в своих работах неоднократно высказывались по поводу преподавания литературы в школе, а также сами принимали участие в подготовке программ, учебных пособий по русской литературе. Многие их идеи и сам метод лягут в основу методических систем наиболее авторитетных ученых II половины XIX в. В. Я. Стоюнина, В. И. Водовозова, В. П. Острогорского, учебников и хрестоматий по истории русской словесности П. Р. Петраченко, Е. В. Судовщикова, К. П. Петрова, О. Ф. Миллера, Г. Э. Караулова, И. Я. Порфирьева и других.

Среди них самыми значительными в школьном преподавании литературы будут признаны пособия А. Д. Галахова «Историческая хрестоматия церковно-славянского и русского языков» (1848), «Историческая хрестоматия нового периода русской словесности» (1861–1864), «История русской словесности, древней и новой» (1863–1875), по которым изучали отечественную литературу несколько поколений школьников вплоть до начала XX в.

Признание за литературой в первую очередь общественно-познавательной и воспитательной функции, стремление прежде всего выявить наличие или отсутствие гражданственно ценной идеи, гражданственно ценного идеала, в значительной степени объединяло литературоведов культурно-исторической школы и критиков, оказывая влияние на изменение вектора в преподавании

словесности: на передний план выходит воспитание у юношества высших идеалов средствами литературы.

Уже в 1862 г. в своем отзыве о проекте школьного устава В. Я. Стоюнин в значительной степени определит направление этого вектора и в связи с этим обозначит новые акценты в подходе к анализу художественного произведения, что будет подхвачено многими учителями «стоюнинского» направления: в основу преподавания словесности в средних классах должно быть положено «критическое чтение изящных произведений; прежде всего должна выясняться самая идея произведения и нравственное ее значение»; в высших классах «с критикой должна соединяться история… Она должна изображать, как те или другие стремления эпохи выражались в эстетических произведениях, какое их отношение к этой эпохе и как она смотрела на них» [178, с. 448, 451, 452].

Мысль о том, что литература тесно связана с жизнью человека, с его стремлениями и идеалами, с жизнью общества и отражает ее, пронизывает все методические работы Стоюнина. «Каждое истинно эстетическое произведение, – пишет он в фундаментальном труде „О преподавании русской литературы“ (1864), – отражает в себе жизнь, действительность, с которою связывается много нравственных, общественных и других вопросов» [496, с. 243].

В соответствии со своими литературно-теоретическими воззрениями Стоюнин формулирует и свое понимание сущности и задач истории литературы. Высоко оценивая эстетический элемент в литературном творчестве, он все же склонен считать, что не этот критерий должен быть определяющим для исторического изучения литературы, ибо важнейшую задачу истории литературы методист видел в изучении таких произведений слова, которые, разумеется, в художественно совершенной форме воплощают в себе «идеалы» общества. Исходя из принципа, что литература как учебный предмет воспитывает «человека и гражданина», Стоюнин был убежден, что объектом школьного изучения должны стать только художественные произведения с ярко выраженной воспитательной направленностью, насыщенные идеями, воплощенными в эстетически впечатляющей форме. В методической системе В. Стоюнина ведущее место занимает идейный анализ художественного текста, что наглядно представлено в предложенных им разборах «Песни о вещем Олеге» Пушкина, «Шинели» Гоголя, стихотворений Пушкина «Ко гробу Кутузова», «Бесы», Лермонтова «Пророк», Кольцова «Лес» и др. Литературный анализ тесно связывается с реальной жизнью,

утверждением актуальных для современности идей. На методическую манеру анализа текста Стоюнина несомненно оказали влияние литературно-критические работы Белинского, Чернышевского, Добролюбова. Она также отличается публицистичностью. Оценивая героев и их поступки, он не скрывает собственной позиции относительно рассматриваемых проблем.

Преломляя на практике принципы реального изучения литературы, Стоюнин, как и Водовозов, позже Острогорский, избирает преимущественно метод аналитической беседы, который, на его взгляд, заключает в себе наибольшие возможности для «трудового», сознательного изучения литературы в школе [496, с. 256].

Большой вклад в становление нового, практического метода преподавания литературы, в развитие теории и практики школьного анализа внес и В. И. Водовозов. Хорошо знакомый со школьной риторикой по собственному ученическому и раннему учительскому опыту, он уже к концу 1850-х годов отвергает ее как в своей преподавательской деятельности, так и в методических работах.

Будучи привлеченным к составлению свода мнений о классическом и реальном образовании, методист выступает противником классицизма (см.: Своды замечаний на проект устава общеобразовательных учебных заведений по устройству гимназий и прогимназий. – СПб., 1863).

Рассматривая различные методические теории в работе «Тезисы по русскому языку» (1861), В. И. Водовозов отмечает ограниченность и узость задач, какие они ставят перед преподаванием словесности: то развитие дара речи, то логических способностей, то воспитание нравственных начал, так как ни одна из них не связана с собственно изучением самой литературы. «Цели в преподавании русского языка и литературы можно выразить проще, – считает он. – Цель эта – познакомить с русским языком и литературою. Стремясь к ней правильным практическим методом, мы достигнем всех других целей» [105, с. 53].

В работах В. И. Водовозова 1860-х годов, как и в работах В. Я. Стоюнина, находит обоснование новый метод изучения литературы, который, как мы уже отмечали ранее, получил название «реального», или «практического». Однако в отличие от того узко утилитарного подхода, который сложился в массовой учительской практике, сводившегося к усвоению и закреплению практических, «трудовых» навыков, где понятие «реальный», «практический» было синонимично понятию «трудовой»,

Водовозов связывал реальный метод прежде всего с реалистическим направлением в литературе и «реализмом» (материализмом) в философии. Реальный метод, по Водовозову, предполагал изучение произведения со стороны правдивости изображенной в нем жизни и социальной значимости отраженных в нем идеалов. При этом произведение должно рассматриваться не только как продукт индивидуального творчества художника, но и как порождение и выражение определенной эпохи с характерными для нее жизненными проблемами и социальными типами.

В методической системе В. И. Водовозова, как и В. Я. Стоюнина, анализ занимает центральное место и он также обращен в первую очередь к выяснению идейного содержания произведения, его общественного значения.

Метод реального изучения литературы в школе в системе Водовозова наиболее отчетливо проявляется в процессе сравнительного рассмотрения текстов – по сходству или контрасту, что получило конкретное выражение в созданных им учебных пособиях и программе для V–VI классов.

Работу Водовозова «Словесность в образцах и разборах» Я. А. Роткович заслуженно назвал одним из лучших пособий для учителей в дореволюционной методической литературе [421, с. 116]. В книге представлены подробные разборы «Старосветских помещиков» Гоголя, «Бежина луга» Тургенева, сравнительный анализ стихотворений Пушкина и Лермонтова «Пророк», «Капитанской дочки» Пушкина и «Истории Пугачевского бунта», стихотворений Пушкина «К морю» и Жуковского «Море» и др.

Несмотря на близость взглядов Водовозова и Стоюнина на анализ художественного произведения, нельзя не увидеть и существенную разницу в расставляемых ими акцентах: так если Стоюнин преимущественно рассматривает литературные образы с точки зрения их соответствия «общечеловеческим» и «национальным» идеалам, то внимание Водовозова направлено прежде всего на героя, в котором выразились характерные черты его принадлежности к определенной социальной среде, социальному типу. Анализируя «лица» в «Капитанской дочке» Пушкина, он рекомендует, «кроме общечеловеческих черт, находить черты общественные» [106, с. 128].

В работах Водовозова уже намечен социологический подход к изучению литературных произведений, который утвердится в 1920-е годы в литературоведческой и методической науке, школьной практике, приобретя в значительной степени искаженные, вульгарные формы.

Методические идеи «шестидесятников» нашли продолжение и

своеобразное завершение целой эпохи в методике преподавания литературы – в педагогических взглядах В. П. Острогорского. Видя цель литературного образования в необходимости «положить в юноше краеугольный камень всего человеческого гуманного развития», он создал стройную методическую систему анализа художественного произведения, где гармонично сочетались работа над идейным содержанием текста, направленная прежде всего к логике, разуму, с его эмоциональным восприятием и нравственной оценкой, «душевным настроением», обращенным «ко всему возвышенному, благородному, доброму», которое В. Острогорский назвал «этико-эстетическим» [362, с. 2, 6].

Выдвигая идею этико-эстетического воспитания учащихся средствами литературы, В. Острогорский имел в виду прежде всего «воспитание умения оценить высшую, духовную красоту, которая заключается в правде, уме, чувстве любви, согревающем человека» [538, с. 26].

Практическое изучение литературы В. Острогорский, как и его предшественники 1860-х годов, уже в 1880-е видел не только в том, чтобы формировать «трудовые» навыки чтения и разбора художественного произведения с точки зрения его идейного содержания, системы образов, композиции, выразительных средств, авторского идеала, но и в его нравственно-эстетическом воздействии на растущего человека как «примера», способного «направить и укрепить волю ко всему доброму», «помочь правильно и разумно относиться и к явлениям самой жизни и к произведениям литературы, в которой он будет знать, чего искать и чего держаться…» [362, с. 6].

Будучи глубоко убежденным в том, что «книга учит», В. Острогорский большое внимание придавал вопросам организации внеклассного чтения в школе, формирования вкуса к хорошей книге. Он положил начало разработке одного из важнейших разделов методики: внеклассного чтения и внешкольной работы по литературе, ибо «без организации внеклассного чтения нет и настоящего литературного образования», считал он [362, с. 52].

В. Острогорским были написаны популярные очерки о русских и зарубежных писателях для внеклассного чтения учащихся, которые неоднократно издавались уже в начале XX в., о чем свидетельствует выявленная библиография.

Анализ методических взглядов В. Я. Стоюнина, В. И. Водовозова, В. П. Острогорского позволяет сделать вывод о том, что **в русле одного направления при всем единстве целей, задач, метода, складываются, формируются**

индивидуальные вариации его преломления, воплощенные в разных методических системах. Эти выводы подтвердят наблюдения за направлениями и системами XX в.

Вместе с тем широкое признание и распространение среди словесников новых подходов к изучению литературы, новой методики анализа художественного произведения, предложенных учеными, огромная популярность их работ в учительской среде свидетельствует о том, что уже в учительской практике преподавания литературы складывалось направление, которое впоследствии неоднократно будет называться то нравственным, то этико-эстетическим, то гражданственным. Именно оно станет доминирующим в методической науке и школьной практике XX в., отличающегося особой обостренностью общественной борьбы, которая выдвинет на первый план и в художественной литературе и в преподавании словесности нравственные проблемы, потребует пристального интереса к гражданской позиции.

Многолетнее противостояние «классицизма» и «реализма» в преподавании литературы при всей очевидности преимуществ и перспективности для развития методической науки и практики реального направления, отвечавшего целям и задачам русской школы, общественным интересам, о чем убедительно свидетельствует представленная нами объективная картина совершенствования литературного образования и воспитания школьников в течение двух веков, завершилось, как это ни звучит парадоксально, победой «классицизма».

«В 1871 году классицизм победил вопреки истории нашей школы и педагогической правде», – с горечью писал П. Ф. Каптерев, имея в виду новый Устав, разработанный Министерством народного просвещения и утвержденный в 1871 г., согласно которому гимназия становилась исключительно классической [217, с. 83]. В созданных на его основе учебном плане и примерных программах количество часов на преподавание русской словесности значительно сокращалось (ср.: на изучение русского и церковнославянского языков вместе с литературой отводилось 22 часа, в то время как на изучение латыни – 43, греческого языка – 30 часов) (см.: [516]).

Идейный анализ произведений, утвердившийся в 1860-х годах во многих учебных заведениях, был заменен логико-стилистическими разборами и «практическими упражнениями» формально-догматического характера, что было закреплено в учебных программах и многочисленных циркулярах инспектирующих органов образования.

Так, в гимназической программе русского языка и

словесности 1872 г. достаточно жестко и категорично указаны требования, предъявляемые к письменным работам учащихся, которым и учитель и ученики должны неукоснительно следовать и которые лишали тех и других самостоятельности, свободы и творчества [516, с. 84–85].

Изучение целостных произведений заменилось «объяснительным чтением избранных мест». Из практики преподавания были исключены критические оценки литературы, так как ученику «они вовсе не по силам и способны внушить ему лишь смешное и вредное самомнение» [469, с. 207].

Я. А. Роткович, обращаясь к архивным документам, приводит в одном из историко-методических очерков весьма показательный и убедительный пример: «В ответ на предложение попечителя С.-Петербургского учебного округа (от 19 июня 1871 г.) проявить „особые заботы к обеспечению возможно большой успешности преподавания древних языков как основного предмета гимназического курса, комиссия учителей-филологов этой гимназии в числе других мер предложила, чтобы учителя русского языка задавали учащимся сочинения на темы прочитанных древнегреческих и римских текстов“» [421, с. 193].

Выявленная нами библиография многочисленных пособий по теории словесности 1860–1880-х годов Е. В. Белявского, Н. Г. Минина, Н. И. Баталина, П. В. Смирновского, В. И. Классовского, И. М. Белоруссова, А. И. Кирпичникова, Ф. А. Зеленогорского, В. А. Яковлева, МА. Колосова, В. А. Лебедева, М. К. Калмыкова, К. В. Ельницкого, АА. Радонежского, Е. И. Воскресенского и других, допущенных Министерством народного просвещения в средние учебные заведения и пришедших на смену традиционным риторикам и пиитикам, убедительно свидетельствует о том, что в них в значительной степени сохранен опыт старых риторик с их жесткой регламентацией и нормативностью, сводом правил по теории поэзии и прозы, подкрепленных примерами из «образцов», в то время как в методических системах Водовозова, Стоюнина, Острогорского успешно «связывалось» прохождение «теории поэзии» и «теории прозы» с конкретным изучением произведений, предложены варианты таких разборов, которые не разрушают целостного впечатления от произведения, хотя рассматривают и отдельные его части и детали, обращенные к мыслям и чувствам учеников.

О том, как обстояло дело преподавания литературы в массовой школе 1860–1870-х годов, можно судить по статье И. Срезневского «Замечания об изучении русского языка и словесности в средних учебных заведениях» (1871), где он писал,

что на экзаменах ученики поражали бесполезным знанием школьного учебника, отсутствием свободного изложения мыслей и привлечения текста художественного произведения для их доказательства. «Обращение к учебнику прежде всего, а не к самому литературному произведению, – отмечал И. Срезневский, – укореняет в юноше привычку думать чужою головою, говорить чужим языком, забивая в себе самодеятельность ума и чувства» [494, с. 18].

Итак, гимназический устав 1871 г. по сути упразднил завоевания отечественной педагогики и методики русского языка и литературы, которые были достигнуты к этому времени. Единственным типом полноправного учебного заведения была признана классическая гимназия с двумя древними языками.

Количество часов на преподавание русского языка и словесности было значительно сокращено. Новый устав провозгласил основной целью преподавания не умственное, нравственное и эстетическое воспитание учащихся, а «дисциплину ума». Жесточайшей регламентации подвергается вся система обучения – учебные программы, методики преподавания, тематика письменных работ, выбор учебных пособий, о чем свидетельствует проведенный нами историко-библиографический срез состояния преподавания словесности в различных регионах России.

1870–1880-е годы вошли в историю России как «период жесточайшей реакции, наступившей после 60-х годов как в общественно-политической, так и в педагогической областях» [421, с. 190].

Размышляя о том, «как мог победить классицизм, если педагогическая истина была не на его стороне», П. Ф. Каптерев заметил, что «тут сыграла роль, как это часто бывает у нас, политика, стремление насадить и укрепить в юношестве благонадежное политическое настроение – причина издавна и до сих пор решающая у нас педагогические вопросы» [217, с. 83]. Нельзя не согласиться с его выводом о том, что «классицизм был политическим орудием для искоренения свободомыслия в юношестве, насаждения в нем политической благонамеренности и вместе с тем и хорошей препоной распространению среднего и высшего образования в народе» [217, с. 83].

Несомненно, одним из факторов долголетия или гибели, прекращения существования направления в педагогической и методической науке является государственная политика во всех сферах общественной, культурной жизни, в том числе и в образовании. Мы неоднократно убедимся в этом, обратившись к состоянию и развитию методики преподавания литературы XX

столетия.

Кстати, программа Министерства народного просвещения 1890 г., утвердившаяся в школьной практике вплоть до октябрьских событий 1917 г., отличалась особенной категоричностью и регламентацией, лишавшей самостоятельности и свободы как учащихся, так и учителя [515].

Проведенный нами анализ официальных документов (отчетов инспектирующих органов образования о результатах испытаний зрелости, отзывов попечителей, циркуляров по учебным округам) 1890-х годов дает объективное представление о состоянии преподавания словесности в средних учебных заведениях к началу XX в. Так, в циркуляре по Кавказскому учебному округу за 1893 г. отмечается низкий уровень сочинений выпускников гимназий: «Многие работы поражают своим невежеством и отсутствием развития иных учащихся… их заставляли только твердить учебник, но не приучали к размышлению… Они прошли неудовлетворительно историю, русскую литературу, без пользы для себя читали римских классиков и содержания их не знают» [352, с. 258–259]. Попечитель Киевского учебного округа дает следующую характеристику знаний учеников подведомственных гимназий: «В большинстве работ учеников… не дано самостоятельного ответа на тематический вопрос (общий для всех гимназий округа „Заслуги Карамзина“). Вместо того, повсюду, за немногими исключениями, видно робкое припоминание фактического материала из учебников и повторение заученных общих фраз, нередко без достаточного понимания предмета, о котором идет речь. Вообще ученики обнаружили в слабой степени навык писать и крайне затруднялись при изложении своих мыслей, что, между прочим, выразилось в поразительной краткости сочинений» [365, с. 202].

Еще хуже обстояло дело в провинциальных гимназиях, где инспекторские проверки обнаруживали «бессвязность и нескладность изложения», «тяжелый язык», «низкую грамотность». Причину неуспеха авторы отчетов видели не в уровне умственного развития учащихся, а в «ненормальном и приниженном положении, какое еще занимает предмет русского языка и словесности в ряду предметов гимназического курса» [365, с. 202].

Действительно, в учебном плане 1890 г. приоритет отдавался изучению классических языков в ущерб родному языку и словесности, начиная с 1 класса. Так если на изучение латинского языка в 1–2 классах отводилось по 6 часов в неделю, то на родной язык в 1 классе – 5 часов, во 2-м – 4 часа. В недельном расписании учащихся 3 класса было 9 уроков латыни и

греческого языка и только 4 урока родного языка. В старших классах наблюдается усиление преобладания классических языков: в 4 – 10 часов, в 5–6 – 11 часов, в то время как на родной язык и литературу отведено всего 3 недельных часа [348, с. 28].

Однако, несмотря на дискуссии, развернувшиеся в 1900-е годы на страницах педагогических журналов «Русская школа», «Педагогическая мысль», «Педагогический сборник», «Вестник воспитания» и других, в которые включились как известные ученые-литературоведы и методисты, так и учителя-практики; съезды преподавателей русского языка и словесности, проходившие в разных регионах России; несмотря на официальное принятие решения Министерством народного просвещения в 1903 г. о необходимости реформы преподавания в средней школе, несмотря на значительные достижения методической науки начала XX в., как показал анализ, в содержании, структуре, учебном плане курса словесности, а также в определении его целей и задач существенных изменений не произошло. А созданные новые программы 1905, 1912, 1915 годов так и не были утверждены Министерством народного просвещения (см.: [55, с. 27–37]).

Переживая глубокий кризис, но сохраняя свои позиции до начала XX в. во многом благодаря не только государственной политике в области образования, но и консервативности школьного изучения литературы, классическое направление, наконец, уйдя с арены, уступив место другим направлениям в методической науке, оставит в наследство немало открытий и достижений, которые получат то или иное преломление в теории и практике следующих поколений. К ним относятся изучение теории литературы, логический и стилистический анализ художественного текста, которые, несомненно, прошли сложную эволюцию, выйдя из недр риторики и пиитики. Приобщение учащихся к литературному творчеству через «имитацию», подражание классическим образцам разных жанров также получит продолжение в методических системах XX в. Развитие литературно-творческих способностей станет одной из основных задач литературного развития школьников в методических системах И. Ф. Анненского, МА. Рыбниковой, В. Г. Маранцмана, в современных вариативных программах по литературе. В последнее десятилетие XX в. будет сделана попытка возрождения классических гимназий с преподаванием древних языков, чтением выдающихся греческих поэтов и трагиков в подлиннике, а античная литература и искусство займут достойное место в школьных программах 1990-х годов. В связи с новыми процессами, происходящими в современном обществе,

гуманизацией образования, его культурологической направленностью, стремлением вывести отечественную школу преподавания литературы на качественно новый уровень, во многом объясняется интерес к позитивному опыту классицистической школы. Неслучайно, осмысливая роль классических гимназий в России, А. А. Носов заметил: «Можно с уверенностью сказать, что известный культурный ренессанс „Серебряного века“ не состоялся бы, если бы не система классического образования. Деятели искусства этого периода в подавляющем большинстве прошли через классическую гимназию и вышли оттуда неплохо владея двумя древними языками, и богатства античной культуры были доступны им в подлинниках» [349, с. 228].

Вместе с тем от классицистической школы нам в наследство достался и ее нормативный характер, и заучивание правил, схем, «школярская метода изучения литературы в духе абстрактных классификаций и разборов, что сегодня воспринимается как анахронизм, находящийся в кричащем противоречии с современными представлениями о литературе, о творческой индивидуальности писателя, о специфике художественного творчества» [205, с. 85], однако до конца не изжитый в школьной практике.

Сообщающее и развивающее направления в методической науке и преподавании литературы в школе XX в., несомненно, своими корнями уходят в классическое направление.

И реальное направление в методике, утверждая тесную связь литературы с жизнью, заявит о себе в период создания единой трудовой школы, решающей задачи формирования советского человека – борца, труженика, гражданина в соответствии с нравственным и общественным идеалом, выдвинутым советской эпохой и закрепленным в художественном творчестве, причем как в позитивных, так и в негативных, крайних формах его проявления, что найдет воплощение в различных методических системах и школах XX в., воплотится в массовой практике.

2.2. Развитие литературоведческой науки конца XIX–XX в. и научные направления в методике

Для методики литературы и литературоведческой науки XIX–XX вв. в целом характерны естественные и прямые связи. Литературоведение, являясь базовой наукой, лежащей в основе методики, становится научным фундаментом, на котором строится изучение литературы в школе, анализ художественного произведения.

Изменения, происходящие в литературоведении, поиски научной методологии в подходе к художественному творчеству, возникающие школы и направления исследований на протяжении указанного периода оказывали непосредственное влияние на формирование научных школ и направлений в методике преподавания литературы, где также появлялись свои теоретики и лидеры, преломлявшие литературоведческие концепции применительно к школьному преподаванию литературы.

Именно литературоведческие школы и направления, сменяя друг друга на протяжении исторического пути, закрепляли не только исследовательские алгоритмы в подходе к художественному произведению и его автору, но и национальные приоритеты и ценности, тот значимый идеал, к которому стремилось духовное сознание эпохи.

В этом прежде всего выразилась специфика российской национальной методической школы, ведь в системе литературного образования, несмотря на смену социально-экономических укладов общества, государственной и идеологической политики, сохранялись национальные традиции подхода к художественному произведению не только и не столько с позиций объяснения, толкования его смысла, но прежде всего – с позиций приобщения учащихся как юных граждан к высшим общественным и нравственным ценностям средствами литературы. Не случаен и пристальный интерес ученых-литературоведов к школьному литературному образованию, активно включавшихся в дискуссии по вопросам преподавания литературы в школе, принимавших участие в разработках учебных программ, создании школьных учебников.

Историко-библиографический и историко-сравнительный анализ, примененный в исследовании, позволяет увидеть объективную картину степени влияния литературоведческой науки в процессе ее развития на методические основы

преподавания литературы в школе, выявить причины возникновения и смены школ и направлений в литературоведении и методике, переносившей ведущий метод познания фундаментальной науки на почву школьного литературного образования, изучения словесного искусства, утверждавшей определенный тип анализа художественного произведения, который вбирал в себя не только достижения литературоведческой науки, но и педагогические задачи, общественные идеалы, отражающие ценностные установки эпохи.

Наиболее отчетливо общие тенденции состояния и развития методической науки и школьной практики в рамках того или иного направления воплотились в дискуссиях по вопросам обучения литературе, материалах съездов, совещаний словесников, проходивших в разных регионах страны, методических системах и школах, в программах и учебниках по литературе, практическом опыте учителей, к анализу которых мы обратились в настоящем разделе.

Взгляды методистов второй половины XIX в. складывались в основном под влиянием **культурно-исторической школы,** которая главенствовала тогда в русском литературоведении и в русле переживаемых обществом социально-экономических, политических перемен, безусловно, отвечала потребностям русского исторического самопознания, стремлению к научному изучению истории литературы, отразившей духовную жизнь и культуру русского народа на протяжении многих веков.

В XIX в. именно литература стала, по сути, чуть ли не единственным средством выражения общественных идей, поэтому культурно-историческая школа заняла прочное и основательное место в русском литературоведении.

Она была представлена прежде всего именами А. Н. Пыпина, Н. С. Тихонравова, А. А. Шахова, П. С. Когана, А. И. Кирпичникова, СА. Венгерова, позже В. В. Сиповского, П. Н. Сакулина, В. А. Келтуялы, В. Н. Перетца и других, в трудах которых отчетливо ощущалось стремление подключить факты истории русской литературы к культурно-историческому пониманию России и русской истории. А. Н. Пыпин, самый значительный ученый-теоретик и выразитель идей этой школы, за литературой признавал большую общественно-воспитательную и познавательную силу и воспринимал ее как часть истории общества. Основные труды А. Н. Пыпина, в частности его четырехтомная «История русской литературы», утверждали идею непрерывного единства исторического и культурного развития России на всем протяжении ее тысячелетней истории.

Взгляды теоретиков культурно-исторической школы на

литературу как выразительницу общественных идей, носительницу гражданских идеалов, несомненно, были близки методистам-шестидесятникам, видевшим основную задачу преподавания словесности в воспитании у юношества высших идеалов средствами литературы.

Под влиянием культурно-исторической школы возникло целое направление в методике, которое в истории науки неоднократно называлось исследователями то культурно-историческим (В. В. Голубков), то нравственно-этическим, гражданственным, «стоюнинским» направлением (Я. А. Роткович, Е. И. Целикова, В. Ф. Чертов). Несмотря на прочно утвердившееся в методической науке в 1910–1920-е годы психологическое направление, культурно-историческое «продержалось» в методике и школьной практике вплоть до введения программ 1921, 1923–1925 годов, пока окончательно не было вытеснено социологическим направлением. Однако гражданское, нравственное воспитание средствами литературы сохранится как определяющее начало цели школьного преподавания литературы на протяжении XX в. Даже в 1960–1970-е годы, когда будут сняты идеологические догмы и заявит о себе эстетическое направление в преподавании литературы, а в 1990 – начале 2000-х годов уже не будет вызывать возражений, что воспитывающей функцией литература как искусство обладает в первую очередь благодаря своей эстетической природе, нравственные, гражданские позиции в преподавании литературы в школе по-прежнему выдвигаются на передний план, ибо обостренность общественной борьбы, поиски национальной идеи, способной сплотить, объединить народ на новом этапе развития общества, непременно выдвигают в качестве первостепенных нравственные, гражданские проблемы как в самой литературе, так и в методике ее преподавания.

В русле культурно-исторического направления создавались программы 1872, 1890, 1905, 1912 годов, учебники теории и истории словесности, утверждались те же научные методы изучения литературы, которые сложились в литературоведении, формировались методические системы В. Я. Стоюнина, В. И. Водовозова, В. П. Острогорского, В. П. Шереметевского и других.

В программе 1872 г. были впервые представлены историко-литературные обзоры двух типов: «1) изложение в хронологическом порядке истории литературных произведений по родам и видам, 2) краткая история русской литературы с изложением фактов по времени их появления» [516, с. 47].

Тогда же отчетливо заявила о себе проблема создания концептуально выстроенной системы преподавания литературы,

которая бы опиралась на прочные научные обоснования, на новейшие работы теоретиков и историков литературы.

Уже Ф. И. Буслаев в книге «О преподавании отечественного языка» (1844) связывал определение метода преподавания с методом научного исследования литературы. Размышляя о том, что в основу преподавания литературы в школе должен быть положен научный подход, Буслаев говорил о необходимости существенного преломления его в школьной практике [92, с. 3].

Вслед за Ф. Буслаевым В. Я. Стоюнин дал четкое разграничение между литературой как учебным предметом и наукой. То, что словесность как учебный предмет не является наукой в принятом смысле, было бесспорным для В. Я. Стоюнина, ведь «нельзя же называть этим именем несколько исторических фактов, которые приходится сообщать ученикам», тем более что, по мнению методиста, «не этот материал развивает ученика, занимающегося словесностью» [496, с. 241–242].

Говоря о соотношении литературоведческой науки и школьного преподавания литературы, Стоюнин, с одной стороны, поставил вопрос о зависимости методики от литературоведения, но с другой – подчеркнул принципиально важную мысль о том, что литературоведческая наука играет в школьном изучении литературы подчиненную роль. Эта идея находит подтверждение и в работах В. И. Водовозова, В. П. Скопина, В. П. Шереметевского, В. П. Острогорского, И. Ф. Анненского.

«Работы, связанные с высокими научными целями, разумеется, совершаются не в школе, не детьми и не с детьми, – писал И. Ф. Анненский. – Но курс преподавания должен иметь в виду науку и ее требования: школа, не оживленная струей научной, теряет свою воспитательную силу» [19, с. 150].

В. П. Шереметевский еще более конкретизировал цели литературного образования в программной работе «Слово в защиту живого слова в связи с вопросом об объяснительном чтении»: «Не писателей, а читателей должна готовить средняя школа, читателей, размышляющих над прочитанным и умеющих поделиться в живом слове плодами и своего чтения и своего размышления» [557, с. 12], впервые заговорив о читательской интерпретации, ставшей одной из актуальных проблем современной методики как науки и школьного преподавания литературы.

Культурно-историческая школа в литературоведении несла слово науки в школьное преподавание словесности. Ее интерес к истории культуры, общественной мысли, биографии писателей передавался и методике преподавания литературы, которая в большей степени старалась опираться на научные методы,

утвердившиеся в культурно-историческом литературоведении: биографический, этико-эстетический, историко-культурный, в меньшей (в силу ограниченности фактического материала) – на сравнительно-исторический метод, однако отчетливо сознавая, что в школьном изучении литературы нужны и такие методы и приемы, которые учитывали бы возрастные, психологические особенности учащихся, способствовали прежде всего их нравственному и гражданскому становлению, развивали устную и письменную речь, воспитывали вдумчивого читателя, способного «самостоятельно разбирать любой текст» [557, с. 48].

К началу XX в. уже прочно утвердились в методической теории и школьной практике такие методы изучения литературы, как аналитическая беседа, выразительное чтение и критико-публицистическая оценка (последняя не без влияния литературной критики).

Размышляя о преломлении литературоведческой науки в методике и школьном преподавании конца XIX в., Г. Н. Ионин отметил, что «литературоведение в методике становилось настолько школьным, что переставало быть литературоведением» [205, с. 101]. Действительно, в трудах методистов литературное образование в школе воспринималось прежде всего как воспитание гражданских идеалов средствами литературы (В. Я. Стоюнин, В. И. Водовозов), нравственно-эстетические воспитание (В. П. Острогорский), сознательное, воспитательное чтение (В. П. Шереметевский, Ц. П. Балталон).

Вместе с тем все крупные методисты были убеждены в необходимости обращаться к вопросам теории и истории изучения литературы, анализу художественного произведения в школе. Наиболее последовательно и гармонично это представлено в методической системе В. П. Острогорского.

Уже в первых своих методических работах он резко критически высказался о современном ему состоянии преподавания литературы, отмечая чрезвычайно низкий уровень умственной и нравственной подготовки учащихся в гимназиях: «Ни теории, ни знакомства с величайшими произведениями литературы всеобщей, ни основательного знакомства с произведениями отечественными, ни критической начитанности, ни даже охоты и умения читать серьезную книгу в нашей молодежи вы почти не встречаете» [364, с. 16]. Основной недостаток современного преподавания литературы Острогорский видел в том, что оно не дает школьникам литературного образования. Методист настаивал на широкой литературоведческой подготовке учителей-словесников, непременном знании ими достижений культурно-исторической

школы. Основными путями, ведущими к сознательному, аналитическому и вместе с тем эмоциональному восприятию литературы, он считал изучение биографии писателя, создающее необходимые предпосылки для правильного понимания произведения; выразительное чтение и заучивание наизусть, позволяющие глубоко проникнуть в поэтическую ткань произведения; классные разборы и письменные работы.

В. П. Острогорский, продолжив развивать идеи В. Я. Стоюнина и В. И. Водовозова, выдвинул некоторые позиции, принципиально важные для методики преподавания литературы. Так, если Стоюнин и Водовозов считали воспитательный разбор основой преподавания, а изучение теории литературы второстепенным и попутным делом, то Острогорский, напротив, подчинил литературный разбор произведения основной для него задаче – усвоению систематического курса теории и истории словесности. Специальному обоснованию этой идеи В. П. Острогорский посвятил статью «О литературном образовании, получаемом в наших средних учебных заведениях» (1873). Дальнейшее развитие она (идея) находит и в других работах автора, его фундаментальном труде «Беседы о преподавании словесности» (1887), в проекте программы по литературе, выдвинутом им, в системе письменных работ и тематике сочинений в старших классах.

Взгляды культурно-исторической школы на литературу как выразительницу «общественного сознания» нашли воплощение в многочисленных учебниках и хрестоматиях по истории словесности 1870–1990-х годов, издававшихся в Москве, Петербурге, Киеве, Новочеркасске, Твери, Феодосии, Варшаве и других городах, о чем свидетельствует сделанный нами историко-библиографический срез. Культурно-историческое направление в методике по существу охватило все регионы России.

В школьных пособиях был представлен преимущественно материал из истории русской общественной мысли, просвещения, культуры и литературы, биографические сведения о писателях, пересказы произведений, сопровождаемые комментариями, ссылками на известных историков литературы. Это были в большей степени пособия о развитии идей в русском обществе, нежели об эволюции литературных жанров, форм, стилей, индивидуальности каждого большого художника и его вкладе в историко-литературный процесс.

Стремясь к научной основе знаний, академическому стилю изложения материала, авторы школьных учебников А. И. Незеленов, А. И. Кирпичников, В. И. Покровский, К. П. Петров, О. Ф. Миллер, И. Е. Сосницкий, К. А. Тимофеев,

В. Ф. Саводник, В. В. Сиповский, П. Коган, В. А. Келтуяла и другие, среди которых были известные ученые-литературоведы, менее всего считались с главным лицом образовательного процесса – учеником как растущим человеком.

Анализируя учебники по русской словесности для школы 1850–1880-х годов, В. Ф. Чертов справедливо заметил: «Среди учебников по истории русской литературы во второй половине XIX в. официально признанными и действительно лучшими были учебники А. Д. Галахова, у которого долгое время не было достойных конкурентов» [542, с. 60]. Несмотря на достаточно большое количество учебных книг и хрестоматий, появившихся уже в 1900–1910-е годы, авторы которых стремились «приспособить» историко-литературные материалы к возрасту учащихся, пособия А. Д. Галахова ежегодно переиздавались и были распространены в массовой школе. 40-е издание его «Русской хрестоматии» относится к 1918 г.

В конце XIX – начале XX в. издаются популярные очерки о русских писателях для учащихся В. П. Острогорского, П. В. Смирновского, В. А. Никольского, И. П. Сахарова, К. Козьмина, А. Заборского, А. М. Скабичевского и других, о чем свидетельствует выявленная нами библиография.

Однако уже в 1870–1880-е годы отчетливо ощущается ограниченность культурно-исторической школы в ее взгляде на литературу только как на выразительницу «общественного сознания» и игнорирование ее образно-художественной специфики, что вызывает сопротивление целого ряда литературоведов этого направления, тем более что с распространением культурно-исторического метода наука о литературе постепенно утратила четкие очертания и специфику своего предмета, так как изучение литературы как таковой зачастую подменялось изучением истории культуры, истории общественной мысли, биографий писателей.

На необходимость всестороннего изучения литературных произведений указывали Н. И. Стороженко, В. В. Сиповский, В. Н. Перетц, М. Н. Розанов и другие сторонники культурно-исторической школы, считая, что «только присутствие художественного элемента дает право произведению на место в истории литературы» [477, с. 17].

В литературоведческой науке происходит смещение аналитических центров: сознается необходимость в исследовании литературы учитывать не только влияние «среды», «исторического момента» на произведение, но и тех факторов, которые непосредственно определяют специфику художественного творчества, неповторимую индивидуальность каждого

произведения. На первый план выдвигаются иные категории: специфическая особенность психического склада личности писателя, определяющая его творческую индивидуальность; литературный персонаж выступает уже не столько как носитель определенного социального идеала, сколько как психологический феномен; осознается, что художественное произведение является не только продуктом создания его творца, но и читающего и воспринимающего его читателя.

Новые явления в литературоведении потребовали внимания к специфическим литературным проблемам развития жанров и направлений, категории стиля, поэтических приемов и форм, «психологии художественного творчества как особого вида работы мысли» [355, с. 3], чем еще более углубили кризис культурно-исторической школы и усилили поиски новой методологии.

Так, в последнюю четверть XIX в. возникла **психологическая школа.**

«Психологическая школа» в русском литературоведении, безусловно, генетически была связана с культурно-исторической школой. Ее основоположником стал А. А. Потебня, учение которого о слове как средстве «не только выражать уже готовую мысль, сколько созидать ее…» [387, с. 141] положило начало идее о чтении как труде и творчестве, о восприятии художественного произведения читателями, об изучении литературы в ее словесно-образной специфике и т. д.

Подход к литературе, как к «продукту душевной деятельности поэта», требовал изучения психологии поэтического творчества, индивидуальности писателя-творца, что находило поддержку в науках физиологии и психологии (см. работы И. П. Павлова, В. М. Бехтерева, И. М. Сеченова и др.), успешно развивавшихся в те годы и стимулировавших искания и открытия психологической школы. Да и сами поэты нередко выступали как теоретики, внося вклад в литературоведение. В. Брюсов, И. Анненский, А. Блок, Вяч. Иванов, А. Белый, Н. Гумилев и другие поэты начала XX столетия, изучая природу поэта и его творчества, читательского восприятия, давая образцы глубокого анализа поэтического текста, в значительной степени обогащали литературоведческую науку (см., например, ст. В. Брюсова «Поэзия Владимира Соловьева», «Александр Блок», «Ключи тайн»; А. Блока «О лирике», «Письма о поэзии», «Душа писателя»; И. Анненского «Проблема Гамлета», «Что такое поэзия?», «Книги отражений»; Н. Гумилева из кн. «Письма о русской поэзии» – «Жизнь стиха», «Читатель» и др.; Вяч. Иванова «Мысли о символизме»; А. Белого «Символизм как миропонимание» и др.).

Многие из них ощутили на себе влияние лингво-эстетической концепции АА. Потебни, в частности И. Ф. Анненский еще в период обучения в университете. На связь «Книг отражений» И. Анненского с трудами Потебни указала Г. М. Пономарева в статье «И. Анненский и А. Потебня (к вопросу об источнике концепции внутренней формы в „Книгах отражений“ И. Анненского)» [385].

Учение АА Потебни о поэтическом произведении как акте познания, о способах поэтического мышления и особой роли литературного анализа, о значении эстетических эмоций в восприятии искусства, о «внутренней форме» слова и художественном образе, о роли слова по отношению к мысли и другие получили развитие в работах его учеников: Д. Н. Овсянико-Куликовского, А. В. Попова, А. Г. Горнфельда, В. И. Харциева, БА. Лезина, А. В. Ветухова, имевших свое печатное издание «Вопросы теории и психологии творчества» (1908–1923, т. 1–8), выходившее под редакцией Б. Лезина. Большая часть материалов этого издания пропагандировала психологическую поэтику А. Потебни, вопросы психологизма творчества и активность восприятия художественного произведения, развивая его идеи в новых социокультурных условиях.

Разделяя мысли АА. Потебни о причинах и характере художественного творчества и одновременно рассматривая русскую литературу как отражение общественных идеалов и настроений русского общества, Д. Н. Овсянико-Куликовский в своих исследованиях стремился соединить психологический метод с социологическим, применив к изучению литературы понятие «общественной психологии», которым будут охотно оперировать Г. В. Плеханов, В. В. Боровский и другие марксисты. Взгляды Д. Н. Овсянико-Куликовского разделяли П. Н. Сакулин и В. А. Келтуяла. Метод общественной психологии, выдвинутый и обоснованный ученым, окажется наиболее перспективным для литературоведения 1920-х годов, овладевавшего марксизмом, в то время как интуитивизм как разновидность психологического метода, совершенно порвав с традициями культурно-исторической школы, отказавшись от каких бы то ни было элементов социологического анализа, замкнувшись в рамках только изучения психологии творчества, неизбежно вел к крайнему субъективизму и был обречен.

Как своеобразная и непримиримая реакция на односторонность культурно-исторической школы, игнорирование ею формы в искусстве в конце XIX – начале XX в. возник в литературоведении и формальный метод, выдвинувший положения: «искусство как прием», «форма – основной носитель

специфики искусства», который в 1920-е годы трансформируется в работах отдельных теоретиков формальной школы применительно к новым условиям в формально-социологический.

Процессы, происходившие в русском литературоведении, кардинально сказались и на методике преподавания литературы рубежа XIX–XX вв.

Литературоведческие школы оказывали воздействие на методическую науку, во многом определяя цели и задачи изучения литературы как учебной дисциплины. Следствием влияния идей культурно-исторической школы была выдвинутая еще методистами XIX в. Ф. Буслаевым, В. Стоюниным, В. Острогорским проблема истории литературы как предмета преподавания в средней школе, которая вызвала ожесточенные споры и ученых-литературоведов, и методистов. Культурно-исторический подход определял не только содержание и структуру программы 1890 г., но и 1905 и 1912 гг., а также учебники по истории литературы, авторами которых были и ученые-литературоведы и методисты, представлявшие культурно-историческую школу: П. Коган, В. В. Сиповский, В. А. Келтуяла, В. Д. Саводник, А. Д. Алферов, СА. Золотарев, В. В. Каллаш, Ю. Н. Верещагин, П. В. Смирновский, А. Г. Филонов, А. Н. Сальников, А. М. Скабичевский, А. В. Артюшков, А. К. Бороздин, А. П. Стеблев и другие.

Однако идеи Потебни о литературе как искусстве слова, о психологии творчества и восприятия как едином творческом процессе («без читателя невозможна литература»; «всякое произведение не исключительно, но, главным образом, акт познания»), получившие популяризацию и развитие в работах его учеников, многими методистами и учителями-словесниками воспринимались как «откровение», ибо в них они находили действенные пути обновления литературного образования в школе, решения серьезных проблем изучения литературы в ее словесно-образной специфике, анализа художественного произведения с учетом восприятия его учащимися разного возраста, литературного развития школьников, нравственного и эстетического воспитания средствами литературы.

Психологическая школа открывала широкие перспективы для развития методической науки и совершенствования литературного образования в школе и еще более усугубляла кризис культурно-исторического направления в методике.

В то время как в массовой практике преподавания словесности еще продолжали господствовать концепции культурно-исторической школы, закрепленные в школьных программах, учебниках, рекомендованных Министерством

просвещения, в инструкциях и циркулярах органов образования, в методической науке шли напряженные и мучительные поиски новой методологии, в которые включились такие крупные методисты, как А. Д. Алферов, СА. Золотарев, Ю. Верещагин, СА. Боголюбов, К. М. Князев, представлявшие культурно-историческое направление в методике 1900-х годов; В. В. Данилов, И. П. Плотников, В. С. Мурзаев, СИ. Абакумов, П. Д. Шаблиовский, М. Гершензон, Б. М. Эйхенбаум и другие, с именами которых были связаны новые течения – потебнианство, формализм, интуитивизм. В их борьбе с официальной политикой в преподавании, несомненно, отразилась социально-идеологическая борьба времени.

Эти течения, несмотря на различия, сближались в острой критике старой школы с ее ненаучностью, догматизмом, невниманием к личности ученика и изжившими себя методами преподавания словесности, среди которых ведущим в массовой школе являлся «метод выучивания учебника».

На страницах педагогических журналов 1900-х годов преобладают статьи критического характера в адрес учебных программ и пособий, устаревших методов преподавания, бедности материально-культурной базы школы, отмечаются формализм и сухость преподавания, приведшие к падению интереса учащихся к литературе, катехизаторство вместо серьезного анализа художественных произведений (см.: [31; 90; 98; 137; 550]).

«Психологическая школа» в методике преподавания литературы (а затем и целое направление) возникла, с одной стороны, **как реакция на кризис культурно-исторической школы и школьного литературного образования,** с другой – **как закономерный этап развития самой методической науки,** так как творческие поиски «психологической школы» были подготовлены всем предшествующим развитием методической мысли в России, а многие проблемы, которые она решала уже в 1900–1910-е годы, ставились еще Ф. И. Буслаевым, В. Я. Стоюниным, В. И. Водовозовым, В. П. Острогорским.

Методисты «психологической школы» продолжили поиски своих предшественников, ища ответы на большинство поставленных ими вопросов изучения литературы как искусства слова. Однако распространение потебнианских идей в методике в те годы носило характер борьбы и преодоления утвердившихся взглядов на цели и задачи литературы как учебной дисциплины в школе. В значительной степени это, несомненно, было связано с перемещением акцентов в изучении литературы: основной пафос методики «шестидесятников» в трактовке литературы прежде

всего как средства идейно-нравственного и гражданского воспитания ученика для потебнианцев теряет свою остроту – и в центре оказываются проблемы изучения литературы как явления искусства.

Таким образом, сама общественно-педагогическая обстановка рубежа XIX–XX вв., неудовлетворительное состояние школы и преподавания литературы, а также процессы, происходившие в психологической и литературоведческой науках, в самой русской литературе с ее интересом к внутреннему миру человека, его эмоциям, к глубине и неповторимости его личности, к загадке и феномену человеческой психики (А. П. Чехов, И. Бунин, А. И. Куприн, В. Г. Короленко, Л. Андреев, А. Блок, Н. Гумилев и др.), в методической науке, осознавшей ограниченность методологии и бесперспективность культурно-исторического направления для методики, – все это закономерно привело к возникновению и **психологического направления** в методике преподавания литературы.

Анализ книжно-журнальных методических изданий с 1900 по 1917 г. позволяет сделать вывод о том, что прежде никогда так остро не ощущался интерес к школе большого количества ученых, педагогов, методистов, не выходило такое количество статей и книг методического характера, обилие учебных пособий по истории и теории словесности не только в Петербурге и Москве, но и в Киеве, Одессе, Курске, Воронеже, Ярославле, Новгороде, Тифлисе, Ревеле, Варшаве, Вильне, Юрьеве и других городах России (см. составленный нами каталог отдельных изданий и журнальных статей). Это был период напряженных творческих поисков. Поляризация научно-методических школ и направлений шла в связи с дискуссиями по важнейшим проблемам методики: цели и задачи школьного курса литературы, определение метода «школьного анализа», изучение художественного произведения с «литературной точки зрения», место и содержание теории и истории словесности в школьном курсе, учебник литературы для учащихся и других.

Историко-библиографический срез, сделанный нами на материале собранных и систематизированных источников, дал возможность увидеть, как в столкновении многообразных позиций и точек зрения, с одной стороны, выкристаллизовывались новые подходы к преподаванию литературы в школе, с другой – преломлялась идейная борьба разных социальных сил и идеологий начала XX в.

Дискуссия обнажила пестроту взглядов ни литературу как учебный предмет, ее цели и задачи в школе, методы преподавания. Сторонники культурно-исторической школы

Н. С. Державин, А. Д. Алферов, С. А. Золотарев, В. Н. Перетц, СА. Богомолов, И. П. Житецкий отстаивали принцип научности в литературном образовании школьников, который видели не в загромождении голов учащихся лишними биографическими деталями, шаблонными характеристиками героев, а в том, «чтобы подвести юношество вплотную к жизни и помочь ему вырабатывать… основные начала, которые дали бы ему руководящую нить в оценке ее многообразных явлений» [74, с. 2–3].

Полагая, что ни один из сложившихся в литературоведческой науке методов не может быть в чистом виде применен в школьной практике – ни филологический, ни научно-психологический, ни формально-эстетический, ибо у школы свои специфические задачи, значит, должен быть и свой специфический метод, А. Д. Алферов, как и его единомышленники, отстаивал «проведение культурно-исторической точки зрения» в изучении как истории литературы, так и отдельного произведения [8, с. 7]. Взгляд С А. Золотарева на литературное произведение как на историческое явление способствовал выдвижению им «проекта» совместного преподавания истории и литературы, вызвавшего категорические возражения многих методистов, в частности Н. С. Державина и В. В. Данилова, который вообще ставил под сомнение правомерность подобной идеи, считая, что в ее основе лежит смешение понятий «истории литературы» и «истории гражданской», что с методологической точки зрения «является не только ошибкою, но и научным самоуничтожением как для историка, так и для историка литературы» [154, с. 105]. Однако идея СА. Золотарева нашла поддержку отдельных методистов, представлявших культурно-историческое направление. А. Боголюбов в работе «Нужно ли преподавание русского языка и словесности как особого предмета в средней школе?» (1915) предложил вообще исключить этот предмет из программы средней школы, считая, что «учитель общей истории может исполнить задачу преподавания истории литературы лучше, чем специалист-словесник, которому как раз не хватает этой широты кругозора» [73, с. 17].

В 1920-е годы, когда на практике будет осуществлена идея сближения учебных предметов в один общий комплекс занятий, литературе в программах ГУСа достанется незавидная роль: она, будучи связанной с графой «общество», превратится в придаток обществоведения, выполняя лишь иллюстративную функцию. Настаивая на исключении из школьной программы литературы как предмета преподавания, М. Н. Покровский в 1923 г. заявит,

что отсутствие в программе словесности он считает «огромным плюсом» [347, с. 21].

Так, в недрах переживающего кризис культурно-исторического направления в литературоведческой и методической науках 1900–1910-х годов вызревало социологическое направление, несомненно, генетически связанное со своим прародителем общностью подходов к литературе как отражению жизни общества.

Однако, несмотря на активное противостояние «психологической школы», интуитивизма и формализма, получивших осмысление и распространение в методической науке и школьной практике, культурно-историческое направление, как уже отмечалось ранее, «продержалось» в методике преподавания литературы вплоть до введения комплексных программ 1923–1925 гг., пока окончательно не было вытеснено социологическим, а позже марксистским методом, оставив литературе как учебной дисциплине сущностные свои черты, определившие основу ее содержания и структуры в отечественной школе:

– изучение истории литературы в тесной связи с гражданской историей, историей русской культуры и общественной мысли;

– изучение биографии писателя;

– обращение к культурно-историческим обзорам эпохи, в которую создавалось художественное произведение.

Дискуссия о содержании, целях и задачах литературного образования в средней школе вскоре переметнулась со страниц журналов в съездовские аудитории (см.: [499; 509]) и завершилась Первым Всероссийским съездом, где особенно отчетливо проявилось противостояние культурно-исторического и психологического направлений в методике преподавания литературы, о чем свидетельствует проведенный нами анализ материалов съезда.

Знаменательными событиями стали съезд по народному образованию, состоявшийся в конце 1913 г. в Санкт-Петербурге, на который съехались 5 тысяч учителей со всех концов страны и среди организаторов которого были известные педагоги В. Н. Герд, В. П. Вахтерев, Я. И. Душечкин и другие; Второй и Третий Всероссийские съезды по экспериментальной педагогике в 1909, 1915 гг., где с докладами об экспериментальном исследовании чтения «в связи с психическим развитием учащихся» выступили Ц. П. Балталон и Я. И. Душечкин [510] и где уже отчетливо заявили о себе идеи психологической школы, получившей в 1900–1910-е годы название «потебнианства».

Имя А. А. Потебни стало своего рода «знамением» целого

научного и научно-методического направления. Об этом писал позже в 1926 г. А. Г. Цейтлин, осмысливая степень его значимости в развитии методической науки: «Потебнианство занимало, несомненно, господствующее положение в русской науке начала века (1900–1914 гг.) и сыграло громадную роль в исследовании художественно-психологических процессов, особенно в популяризации их для школы и широкого общества» [537, с. 10].

На масштабность распространения идей А. Потебни «в школьной жизни» указывал и один из его учеников проф. А. Ветухов [100, с. 111].

Притягательность учения Потебни о литературе как искусстве слова, о художественном произведении как продукте творческой деятельности не только самого писателя, поэта, но и воспринимающего его читателя для методики начала XX в. вполне объяснима, так как его идеи способствовали, с одной стороны, преодолению однобокости сложившегося в литературоведческой и методической науках подхода к литературе как «учебнику жизни», отражению социальных явлений, с другой, что особенно важно, подводили под методику преподавания словесности теоретическую базу.

Уже его «прямые» ученики Д. Н. Овсянико-Куликовский, БА. Лезин, А. Г. Горнфельд, В. Харциев, А. Ветухов не только развивали идеи своего учителя, но и преломляли их применительно к преподаванию литературы. Так, Д. Н. Овсянико-Куликовский выдвинул перед школой важнейшую задачу отработки процессов мышления и речи учащихся, соотношения сознания и подсознания в обучении, развития эмоциональной сферы школьников, ассоциативных связей, литературно-творческих способностей, без чего немыслимо воспитание полноценного читателя. В статье «О преподавании „теории словесности“ в средней школе» (1907) он настаивал на обязательном изучении «курса теории поэзии и прозы», ибо будучи «хорошо поставленным», он «может являться… регулятором чтения в области как отечественной литературы, так и иностранных, и помочь молодому уму ориентироваться в разнообразии направлений и в массе литературного материала» [356, с. 435].

Проблема восприятия и анализа художественного произведения была в центре внимания Овсянико-Куликовского и других потебнианцев. Неоднократно подчеркивая, что «художественное произведение есть некоторое органическое целое, система, элементы которой находятся в теснейшей зависимости друг от друга… и форма и содержание – неотторжимые части одного целого, определяемые железным

законом целесообразности» [139, с. 7], они говорили о необходимости постепенного погружения в художественное произведение и его целостном анализе в единстве идеи и ее художественного воплощения.

В статье «Психология поэтического образа в применении к воспитанию» (1907) В. Харциев развивал идею Потебни о чтении как труде (осмыслении) и творчестве (воссоздании): «Чтение поэтического произведения, его понимание есть своего рода воссоздание его по-своему из запаса своих собственных впечатлений, переживания, есть создание каждый раз нового поэтического образа… Учить такого рода чтению не значит выводить основные идеи, а приучать присматриваться к тому, как соткан образ, как он возник. Проделать эту работу – значит пройти по той же дорожке, по которой шел автор… к истине, правде, добру» [533, с. 440].

В эстетике психологической школы утвердилось понятие «апперцепции приятного», предполагавшее в процессе восприятия художественного творчества переживание состояния «радости, восторга, наслаждения», что невозможно без развитого мышления, в особенности образного, воображения, фантазии, о чем менее всего заботилась официальная школа.

В массовой школе слово сводилось к звуковой форме, знаку, символу того, что несет ученическая мысль. Психологическая школа требовала внимания к слову как мыслительно-речевому процессу, к поэзии в слове, к его «внутренней форме» и жизни слова в тексте, что делало очевидным необходимость поисков иных подходов к изучению литературы, воспитанию вдумчивого и заинтересованного читателя, который испытывал бы радость общения с книгой, потребность размышлять над прочитанным. В борьбе за возвращение художественной литературе ее свойств и функций словесного искусства обнажилась несостоятельность сложившейся практики преподавания школьной словесности, сводившейся большей частью к механическому усвоению мертвых и сухих псевдонаучных догм традиционной теории словесности, пересказу и логическому «разбору» произведений, утверждались идеи диалектики в понимании искусства как одной из форм мышления, психологии художественного творчества и его восприятия, развития ученика-читателя, право на свободу читательских интерпретаций в процессе общения с художественным произведением.

Теоретические основы «психологической школы» в методике наиболее обстоятельно и аргументированно изложены в работах ее лидеров В. В. Данилова и И. П. Плотникова, чьи методические системы преподавания литературы формировались под

непосредственным влиянием идей А. А. Потебни.

В книге «Литература как предмет преподавания» (1917) В. В. Даниловым был выдвинут и теоретически обоснован психологический метод обучения литературе, учитывающий сущность литературы как «психологического явления» и ее словесно-образную специфику, обозначены центральные категории нового типа анализа художественного произведения, получившие название психологического: психологизм (установка на освоение внутреннего мира человека), специфика художественной формы, психология творчества.

Рассматривая литературу «с психологической точки зрения» – как продукт мышления в образах, В. Данилов приходит к убеждению, что и самый метод ее изучения должен быть процессом мышления в образах, т. е. творчеством, со всеми признаками художественного творчества: эмоциональным подъемом, полетом воображения и фантазии, напряжением поиска, вдохновением, озарениями и открытиями, образным видением мира и способностью к художественной индукции и обобщениям [154, с. 95–96].

Следует заметить, что понятие «метод» В. В. Данилов трактовал гораздо шире, чем принято в современной методической науке, стремясь определить ведущий научный принцип в подходе к литературе как к искусству слова в процессе ее изучения в школе. Поэтому чтобы организовать изучение художественного произведения как творческий процесс, школа, по мнению Данилова, должна приблизить ученика – читателя по уровню развития к типу мыслителя – художника. Не случайно проблема развития ученика в методической системе В. Данилова является ведущей.

В. Данилов одним из первых в методике развивал принципы целостного анализа, так как он «заставляет обращать внимание на приемы художественного творчества писателя, приучает к мысли, что как в общей концепции произведения, так и в его деталях имеется строгая целесообразность» [154, с. 99].

Однако к теории анализа он подходил с потебнианских позиций, считая, что анализ должен быть направлен на осмысление внешней формы (стиля) и формы внутренней (образов) как объективных и устойчивых элементов литературного произведения. Идейное же содержание произведения субъективно и поэтому изучению не подлежит. Между тем предложенный им в монографии анализ комедии «Недоросль» Фонвизина, драмы «Гроза» Островского, романа «Дворянское гнездо» Тургенева, как показали наши наблюдения, подводил ученика к постижению художественной идеи и

«концепции произведения» [154, с. 147–167].

Несомненно, сильной стороной методической системы В. В. Данилова является то, что в ней сближалось изучение литературы с изучением родного языка, что особенно отчетливо проявлялось в работе над анализом произведения с пристальным вниманием к поэтическому слову. Его система направлена была на пробуждение творческих сил учителей и учеников, нацеливала на развитие образного мышления, воображения и художественного вкуса учащихся, защищала «литературную точку зрения» на школьную словесность, раскрывала психологию эмоционально-образных процессов чтения и восприятия, а также отстаивала эстетический принцип изучения литературы, воспитывала творческого читателя. «Одна из возможных сторон воспитательного значения литературы – это ее эстетическое влияние», – писал он [154, с. 82].

Взгляды В. В. Данилова на изучение литературы в школе разделял и И. П. Плотников, автор «Методической трилогии» (1919–1923) и целого ряда статей [377; 380; 381; 382], в которых обстоятельно и широко развернул свое видение преподавания словесности. Рассматривая литературу как продукт словесного творчества, специфика которого сосредоточена в языке, в особой роли слова по отношению к мысли, Плотников, как и Данилов, был глубоко убежден в том, что изучение литературы должно быть неразрывно связано с языком, с организацией творческого восприятия слова, словесной формы произведения.

Методические системы анализа художественного произведения в школе В. В. Данилова и И. П. Плотникова формировались в 1910-е годы. Анализ работ второй половины 1920–1930-х годов позволил нам увидеть попытку ученых адаптировать их к новым условиям. Когда литературоведение и методика будут мучительно овладевать новой, марксистской методологией, они пройдут вместе со всеми этот сложный и тернистый путь, пытаясь примирить потебнианство с социологическим методом и комплексом, с марксизмом (см.: [152; 374; 375; 379]).

Уже в 1939 г. в статье «Потебнианство как научное наследство» И. П. Плотников говорит о необходимости «подвести материалистическую базу под его научное здание, которое представляют собой труды Потебни», что «может сделать эти труды ценными для нас при построении марксистской поэтики» [378, с. 61].

Примирение психологического (формального) метода с марксизмом оказалось несостоятельным, о чем свидетельствуют прежде всего работы В. В. Данилова, публиковавшиеся на

страницах журнала «Родной язык в школе» в 1920 – начале 1930-х годов, посвященные анализу произведений русских классиков XIX в. «в свете классового самосознания дворянства» и «со стороны социально-экономического момента» [152, с. 37], что противоречило его концепции изучения литературы прежде всего как акта творчества, мышления в образах, а не отражения жизни. Не случайно V глава его основной работы, воплотившей взгляды Данилова на преподавание литературы, называлась «Неверное понимание литературы, как отражения жизни».

В. В. Данилов, несмотря на значительное количество публикаций по методике преподавания литературы, по справедливому замечанию Б. Панина, вошел в историю методики как автор «единственной книги» [265, с. 170].

Взгляды ученого на цели и задачи, методические основы преподавания литературы в школе, высказанные и теоретически обоснованные в монографии «Литература как предмет преподавания» (1917), были созвучны методическим исканиям многих его современников, в частности Н. М. Соколова, И. П. Плотникова, М. А. Рыбниковой. И, как покажет исторический путь развития методической науки, именно они найдут отклик, продолжение в методике второй половины XX в.

Работа И. П. Плотникова «Литература в средней школе», в которой наиболее полно и обстоятельно представлены основы его методической системы, вышла в свет в 1937 г., когда методическую науку и школьную практику уже мало интересовало живое и непосредственное читательское восприятие художественного произведения школьниками. Однако автор в ней, останавливаясь на этапах изучения художественного произведения, говорит о создании уже на вступительных занятиях «необходимой почвы для восприятия и осознания изучаемого литературного образца» [376, с. 8]. Важное место Плотников отводит «первой ориентировочной беседе» непосредственно после чтения произведения для выявления впечатлений учащихся от прочитанного. На протяжении всех этапов изучения произведения на уроке литературы И. П. Плотников неоднократно подчеркивает, что «эмоционально-эстетические переживания учащихся в связи с прочитанным должны органически войти в систему работы над художественным произведением» [376, с. 9].

Ратуя за применение разнообразных методов обучения литературе, Плотников разрушает сложившийся в методике 30-х годов стереотип. Так, в его системе лекция учителя может сопровождаться беседой с учащимися, служить установкой на самостоятельную их работу, как индивидуального, так и группового характера. При этом план учителя, по его мнению,

должен быть «ориентировочным, примерным» и «не связывать мысли учащихся, а давать ей известный простор» [374, с. 14]. В его методической системе взаимодействуют методы и приемы, которые активизируют самостоятельную деятельность и творчество учащихся, отвечают их пытливости и любознательности, пробуждают интерес к исследовательской работе: доклад, литературный диспут, работы литературно-творческого характера, привлечение произведений живописи и музыки, экскурсий по литературно-памятным местам, в природу, статей литературно-критического характера.

В представленных в книге планах и конспектах уроков по литературе как самого автора, так и учителей-словесников мы видим практическую реализацию методической системы И. П. Плотникова (см. анализ «Сказки о мертвой царевне…», композиции романа «Евгений Онегин» А. С. Пушкина), которая в силу сложившихся объективных причин не получила широкого распространения не только в современной ему школе, но и в школьном преподавании литературы последующих десятилетий.

Анализ методических систем В. Данилова и И. Плотникова в свете достижений современной науки свидетельствует о значимости и перспективности выдвинутых ими идей как теоретиков психологической научно-методической школы для развития методики преподавания литературы:

1. Чтение, восприятие, изучение – глубоко творческие процессы. Развитие творческих способностей – одна из главных задач литературы как учебной дисциплины.

2. Установка на образное мышление в процессе целостного восприятия художественного произведения и особая роль литературного анализа, охватывающего произведение как органическое целое во всех его составляющих элементах.

3. В центре внимания должна быть личность писателя, психология художника и художественного творчества, но одновременно и психология читателя-школьника.

4. Наличие жизненного опыта, запаса впечатлений, знаний и известный уровень умственного развития – важнейшие условия активного творческого восприятия художественного произведения.

5. Понять художественное произведение – значит повторить процесс творчества художника, поэтому наиболее плодотворен в изучении путь художественной индукции.

6. Право на свободу читательских интерпретаций в процессе общения с художественным произведением.

7. Утверждение высокого нравственно-эстетического и эмоционального воздействия художественной литературы на

читателя и ее воспитательной функции.

Сделанный нами историко-библиографический срез как журнальных статей, так и отдельных изданий по методике преподавания литературы 1910–1920-х годов убедительно свидетельствует не только о существовании психологической школы в методике, но и «целого» психологического направления, далеко вышедшего за пределы «потебнианства», так как на методику преподавания литературы оказывали влияние и другие течения литературоведения этих лет, генетически связанные с психологической школой: интуитивизм, формализм, фрейдизм (психоанализ). В связи с этим становится понятным, почему исследователи порой расходятся в определении принадлежности крупных методистов к той или иной школе, течению или направлению. Так если М. Ф. Калинина называет И. П. Плотникова одним из наиболее авторитетных и непосредственных выразителей идей А. А. Потебни и «психологической школы» в методике, то Б. Ланин подчеркивает его связь с формальной школой и прежде всего реализацию в его методической системе идей В. Шкловского, Ю. Тынянова, Р. Якобсона, Б. Эйхенбаума [265, с. 170].

Несомненно, формальная школа, идеи которой наиболее ярко проявились в работах опоязовцев, явилась прямой наследницей учения А. А. Потебни. Именно Потебня считался «основателем так называемого „формального“ метода изучения не только в области грамматики, но и в области исследований историко-литературных», на что указывал А. Ветухов в статье «Потебнианство» [100, с. 114]. Об этом писал и А. И. Белецкий в работе «Потебня и наука истории литературы в России» [44, с. 47].

Конечно, как у теоретиков психологической и формальной школы, так и у методистов были пересекающиеся «тропы» исследования художественного произведения в области языка, стиля, «внешней» и «внутренней» формы, они нередко пользовались общей терминологией. Так, И. П. Плотников, В. В. Данилов, А. К. Дорошкевич, А. Е. Флеров, В. С. Мурзаев, В. Голубев, И. И. Трояновский и другие методисты психологической школы часто называли метод анализа «формальным», имея в виду установку на изучение языка, стиля и художественных приемов писателя. А Борис Эйхенбаум, один из теоретиков формализма, утверждал, что «литература должна изучаться как психологический или биографический документ, как эманация души поэта» [564, с. 19].

«Психологист» А. Дорошкевич высоко оценил «Учебник по истории русской литературы» «формалиста» В. Фишера, так как

увидел в нем реализацию принципов «психологической школы»: установку на развитие самостоятельного мышления учащихся в вопросах и заданиях, изучение биографии писателя в связи с художественным творчеством, «экскурсы» в область психологии творчества художника [169]. Однако сам Дорошкевич и в теоретических высказываниях и в предложенных им практических разборах, как показали наблюдения, не «вписывался» в рамки какой-либо одной методической школы или направления. Так, в пособии для преподавателей средней школы «Опыт методического построения урока словесности» (1917) он писал: «…наиболее плодотворное литературное течение – реализм – замечательно тем, что оно отражает действительную жизнь, изучая приемы творчества писателя, его особенности как художника, мы можем узнать, как он отражает жизнь, но лишь в том случае, если будем иметь в виду объективный фактор – самое жизнь» [168, с. 18] и настаивал на знакомстве учащихся с «культурно-бытовым укладом эпохи», ее «общественным настроением», что формалисты отсекали как объекты, далекие от собственно литературы. Дорошкевич неоднократно высказывался за «разносторонность изучения» художественного произведения, за непременную «нравственную оценку» героев, считая необходимым «войти в творческую лабораторию автора», стремиться к наиболее полному художественно-психологическому его истолкованию (см., например, его вариант изучения «Вечеров на хуторе близ Диканьки» Гоголя) [167].

Вместе с тем психологическая школа в методике 1900–1910-х годов представляет достаточно монолитное и однородное сообщество единомышленников, объединенных общим стилем научного мышления, развивающих концепцию А. А. Потебни применительно к школьному преподаванию литературы, которая наиболее отчетливо проявилась в содержании новых учебников по теории литературы Д. Н. Овсянико-Куликовского, А. В. Ветухова, А. И. Белецкого, И. П. Лыскова, А. Г. Шалыгина, в теоретических работах В. В. Данилова и И. П. Плотникова, чего не скажешь о психологическом направлении. Оно являло довольно пеструю картину целого потока сознаний, не вмещавшихся в рамки психологической школы, на которые мощное влияние оказывали и «потебнианство», и интуитивизм, и формализм, и даже фрейдизм, так же опиравшиеся на психологический метод в исследовании художественного творчества. Взгляды АА. Потебни, Д. Н. Овсянико-Куликовского, М. Гершензона, Ю. Айхенвальда, В. Шкловского, Ю. Тынянова, Р. Якобсона, Б. Эйхенбаума, психоанализ З. Фрейда, рефлексология И. П. Павлова и В. М. Бехтерева переосмысливались их приверженцами

применительно к преподаванию литературы в школе – «интуитивистов» П. Смирнова (480), П. Д. Шаблиовского [551; 552]; «формалиста» В. Фишера [525; 526]; «фрейдистов» М. Григорьева и ИИ. Ермакова [143; 144].

Значительное влияние на преподавание литературы в школе оказывали идеи, высказанные М. Гершензоном в книге «Видение поэта» (1919), в частности глава «Поэзия в школе: план реформы». Порок школьного преподавания литературы М. Гершензон видел в аналитическом подходе к произведению, в игнорировании природы искусства, «видения» поэта как акта вдохновенного, бессознательного творчества. Взамен логического анализа им была предложена идея «медленного» чтения, защищавшая свободу личности, имеющей право на свою интерпретацию произведения, основанную на интуиции, импрессивном проникновении в «видение поэта».

Следует отметить, что в русле психологического направления начали свою преподавательскую и научную деятельность Н. М. Соколов и М. А. Рыбникова, которых в методических исканиях сближало бережное отношение к художественному произведению как явлению искусства и постигающему его ученику, стремление приучать учащихся к работе с текстом, развивать их способности и самодеятельность, воспитывать «читателей-творцов».

Первый Всероссийский съезд словесников продемонстрировал не только взаимодействие литературоведческой науки и методики, но и противостояние разных научно-методических школ и направлений: «общественников», представлявших культурно-историческую школу, и «художественников» («психологистов») – приверженцев психологического направления в методике литературы (см.: [97; 191; 247; 480; 525]).

Резолюции по вопросам преподавания литературы, принятые на съезде, давали более чем красноречивый ответ на вопрос Б. Эйхенбаума, статьей которого «Кто победил на съезде?» завершилась дискуссия, развернувшаяся после его закрытия на страницах печати:

«1. Литература, являясь продуктом эмоционально-образного мышления, составляет особый по методу и значению предмет преподавания.

2.…на словеснике по преимуществу лежит обязанность воспитывать художественное мышление учащихся.

3. Художественная литература должна занимать господствующее положение на уроках русского языка и словесности.

4. Необходима на всех ступенях средней школы работа словесника, опирающаяся на образы, углубляющая их интуитивное восприятие учащимися.

5. Литературные произведения изучаются со стороны сюжета, образов, стиля, композиции и вообще приемов художественного творчества, входящих в область поэтики…» [498, с. 267].

Однако не игнорировалось и историческое изучение литературы «на той ступени преподавания, где это по возрасту учащихся становится возможным» [498, с. 207].

Под сильным влиянием съездовских настроений, взглядов и идей как культурно-исторической, так и психологической школ, усилением социологического начала в преподавании литературы проходили многочисленные конференции и семинары учителей-словесников в разных регионах страны, посвященные вопросам преподавания литературы в новых условиях, о чем свидетельствует выявленная библиография, создавались программы 1919, 1921 годов.

Только в конце 1920 – начале 1921 г. научно-методической секцией МОНО было проведено 5 конференций преподавателей родного языка и литературы в школах II ступени Москвы и Московской губернии, где с докладами выступали П. Н. Сакулин, Ю. М. Соколов, М. А. Рыбникова и другие, в которых присутствовала та же пестрота подходов к изучению литературы: культурно-исторический, историко-социологический, формально-социологический и другие [196].

Как серьезный недостаток В. В. Голубковым, позже Я. А. Ротковичем был отмечен эклектизм программы 1921 г. в методологическом отношении, так как «она не отвергала ни одного из течений в литературоведении, пытавшихся в то время оказать влияние на школу» [423, с. 34].

Еще больший эклектизм господствовал в те годы в педагогической практике. Преподаватели на уроках рассматривали с учащимися и идейное содержание произведения, и «общественно-психологические типы», и «сословные и классовые влияния», и поэтическую форму – зачастую без какой-либо внутренней связи (см. библиографию «Из опыта работы учителя-словесника»).

Вместе с тем нельзя не отметить, что программы 1919, 1921 годов [315; 283] вобрали в себя положительный опыт методических исканий прежних лет и в особенности психологического направления в методике, завершив собой один из наиболее значительных этапов в ее развитии. Обе программы признавали необходимость «научного преподавания родной литературы и ее истории» с учетом психологии и возрастных

особенностей учащихся, но без какого бы то ни было упрощенчества в изложении материала. Первое место в программах было отведено ученику, «системе ученической души». «Решающими моментами, – указывалось в программе 1921 г., – являются процесс восприятия учащимся художественных произведений и весь комплекс его духовных запросов» [283, с. 63].

Своего рода итогом развития методики первых двух десятилетий XX в. явился и сборник под редакцией А. М. Лебедева «Изучение литературы в школе» (1923), куда были включены статьи и доклады разных по своим методическим взглядам и убеждениям авторов С. Золотарева, Б. Эйхенбаума, В. Фишера, В. Данилова, И. Плотникова, М. Григорьева, А. Ветухова и других [197].

«Если первый период в истории советской методики может быть назван периодом методологического и методического разброда и стихийности, то второй период, начавшийся в 1923 г., был периодом искания основного принципа, на котором можно было бы построить все школьное преподавание, в том числе и литературы», – писал В. В. Голубков [129, с. 51]. Однако теория и практика школьного изучения литературы 1930–1950-х годов докажут порочность и ограниченность какого-либо одного подхода к анализу художественного произведения, неизбежно приводящего к схоластике и догматизму.

1920-е годы характеризуются прежде всего поисками новой научной методологии в преподавании и созданием новой трудовой школы. Таким методом должен был стать марксизм. Марксистский подход к обучению положен в основу программ 1923–1925 гг., разработанных Научно-педагогической секцией ГУСа и призванных коренным образом изменить систему образования в советской школе [66, с. 9].

Перед литературоведческой наукой и школьным преподаванием литературы встала задача внести новое содержание в понимание общественной сущности и функций словесного искусства как отражения социальной действительности, борьбы классов; как выражения классового сознания художника и одновременно как трудовой акт.

Не случайно на данном этапе поисков нового метода потебнианство, формализм и интуитивизм пытались объединиться с социологизмом. Социологический подход к литературе как отражению общественных идеалов и настроений русского общества получил осмысление еще в теории культурно-исторической школы и в методических работах В. И. Водовозова. Мы указывали на то, что Д. Н. Овсянико-Куликовский в своих

исследованиях пытался соединить психологический метод с социологией, применив понятие «общественной психологии». В 1920-е годы многие литературоведы и методисты, принадлежавшие к разным школам и направлениям, охотно оперировали понятием «формально-социологический метод».

Л. Д. Троцкий в статье «Формальная школа в поэзии и марксизм» (1923), анализируя работы теоретиков марксизма Плеханова, Бухарина, Фриче, Цейтлина, упрекал их в отсутствии единомыслия «в вопросах методологических». «Литература должна найти свой объект исследования и свой метод, – писал он. – Объект – стиль, форма произведения, задача метода – осмысление художественных произведений социологически. Вот здесь-то и помогает формальный метод, имеющий историю… и именно в его приятии и лежит очередная задача методологии марксизма и единственная возможность для марксизма стать научным» (цит по изд.: [490, с. 27–28]).

На начальном этапе становления марксистского литературоведения сложившиеся в дореволюционной науке школы и методы, в частности формализм, не только не противоречили ему, напротив, в них оно искало свою опору, фундамент для постройки научного здания. Однако совсем скоро, окрепнув, марксистское литературоведение начнет свой «крестовый поход» на работы В. Жирмунского, Ю. Тынянова, В. Проппа, Б. Эйхенбаума.

На первый взгляд может показаться парадоксальным тот факт, что уже в 1923–1925 гг., о чем свидетельствует библиографический срез книжно-журнальной литературы 1920-х годов, появляется значительное количество работ, пропагандирующих социологический подход к изучению литературы, видных ученых-литературоведов, методистов, считавших себя прямыми и последовательными учениками А. А. Потебни, разрабатывавших методологические основы литературоведения и методики преподавания словесности в русле идей психологии творчества, далеких от классового подхода к произведениям литературы и личности писателя, прежде всего А. Ветухова «Марксизм в изучении литературы» [101], Б. Лезина «Схема марксистского метода изучения художественного творчества» [268], В. Данилова «К вопросу о социальной обусловленности литературной формы» [152] и др. Следует отметить, что на данном этапе интерес ученых, методистов-словесников к заявившему о себе новому, марксистскому подходу к литературе носил в большей степени научный, профессиональный характер, нежели идеологический. Кроме этого, он уже был заявлен управляющими органами

образования в программах по литературе, и ученые свой долг видели в необходимости разъяснить учителям-словесникам его суть во избежание искаженного толкования. В связи с этим нельзя не обратиться к статье В. Данилова «К вопросу о социальной обусловленности литературной формы» (1923), где тот отмечает трудности, стоящие перед учительством: «Вопрос о социологическом, или, как некоторые предлагают называть точнее, марксистском методе в преподавании литературы, поставлен в порядок очередных задач методики. Хотя он уже декретируется управляющими органами, однако для пользования им не только не расчищены торные дороги, но литературная история не вышла в этом смысле даже из периода первоначального накопления фактов… для преподавания важно не только установление общих положений, но и конкретное приложение к обиходному материалу школьной словесности» [152, с. 35]. Автор приводит курьезный случай, когда «преподаватель словесности преобладание у Пушкина ямба объяснил влиянием аракчеевско-николаевской военщины: ямб – формальное отражение господства шагистики: раз-два! раз-два!» [152, с. 35]. Однако это уже были тревожные симптомы…

На страницах педагогических журналов в это время появляется значительное количество работ П. Н. Сакулина, В. А. Келтуялы, И. Кубикова, В. Воровского, Г. Плеханова, А. Луначарского, В. Фриче, В. Переверзева и других марксистов, где анализ литературного творчества толковался с социологической точки зрения. МА. Рыбникова в статье «Голос словесника» обратилась к учительству с призывом овладевать марксизмом [448, с. 58]. В 1925 г. вышла в свет «Марксистская хрестоматия по литературе», одним из составителей которой был В. В. Голубков [127]. С середины 1920-х годов начинает выходить серия «Классики в марксистском освещении» под редакцией Е. Ф. Никитиной.

Отражаясь в зеркале социологии, личность и творчество больших художников мельчали, обесценивались, окарикатуривались, приобретали вульгарное, примитивное толкование. Стремление связать литературу с жизнью, ее подчиненность обществоведению, установка программ на социологический анализ литературного произведения, безусловно, обедняли, выхолащивали его художественную и эстетическую ценность, искажали идейный и творческий замысел писателя. «Что следует понимать под анализом? Прежде всего уяснение изображаемых писателем фактов, явлений в их исторической перспективе, в их экономической и социально-политической обстановке. На основании такого разбора,

охватывающего различные стороны литературного явления, представляется возможным в итоге сделать вывод о художнике как выразителе и организаторе сознания определенной среды, своего класса – вот путь, по которому надлежит идти, организуя работу по литературному чтению в школе», – писал Л. С. Мирский[327, с. 96–97].

Формированию и утверждению социологического направления в литературоведческой и методической науке способствовали многие причины и факторы и прежде всего смена социально-политических укладов, утверждение идеологии победившего класса, опиравшейся на теорию Маркса, позже марксизма-ленинизма.

Марксизм начинает занимать ведущее место в преподавании литературы. Крупнейшие методисты – В. В. Голубков, М. А. Рыбникова, К. П. Спасская, В. В. Данилов – в своих статьях и выступлениях стремятся применить марксизм к изучению литературных произведений в школе. Их взгляды в значительной степени формировались под воздействием упрощенно-социологических теорий П. Н. Сакулина, В. Я. Келтуялы, И. Н. Кубикова. Марксизм в их понимании отождествлялся и с теорией В. Ф. Переверзева, глубоко проникшей в то время в литературную науку и школьное преподавание литературы и воспринимавшейся как последнее слово марксистского литературоведения.

«Научный» принцип социологической системы В. Ф. Переверзева был положен в основу программ по литературе 1927 г. [399]. С 1925 по 1928 г. он вместе с А. М. Лебедевым редактировал журнал «Родной язык в школе», каждый очередной номер которого открывался разделом «Классики в марксистском толковании».

В 1927–1928 гг. в разных регионах страны состоялись конференции и съезды преподавателей русского языка и литературы, завершившиеся Всероссийской конференцией в Москве, анализ которых показал мучительный процесс овладения марксистским методом в преподавании литературы и одновременно дал представление о масштабах распространения социологического направления (см. библиографический список изданий).

Позже, критически оценивая программы 1927 г., В. В. Голубков отметил, что «в отношении принципов и форм работы программы оказались совершенно несостоятельными» [129, с. 55].

Благодаря историко-библиографическому подходу, представляется возможным увидеть объективную картину, с одной стороны, активной и справедливой критики в адрес

действующих программ, с другой стороны, их реализации в массовой школьной практике, что нашло воплощение в методических статьях, «рабочих книгах» для учащихся, методических пособиях для учителей, в опыте преподавателей-словесников. Вульгарно-социологического толкования литературных произведений не избежали и методические пособия В. В. Голубкова и М. А. Рыбниковой, чей авторитет в учительских кругах был очень высок [126, с. 160]. Стремясь приблизить школьника к произведению классики как отражению общественной жизни, М.А. Рыбникова порой подходила к художественному тексту волюнтаристски, что искажало его объективный смысл. Например, она предлагала «революционное» толкование «Песни о вещем Олеге» А. С. Пушкина, проводила прямые аналогии между Демоном и Лермонтовым, судьбой купца Калашникова и поэта Пушкина.

Подобные «догадки» тиражировались, входили в массовое сознание учителей и школьников. Это подтверждает сделанный нами историко-библиографический срез публикаций «Из опыта работы» 1920–1930-х годов. Обратимся к одному из убедительных примеров.

Так, учитель из Ярославля П. Бучин, считая, что «свести классное чтение только к анализу и разбору литературного произведения было бы непростительной ошибкой, гораздо важнее затрагиваемые в литературе явления связать с фактами той живой действительной жизни, какою мы живем в настоящее время», приводит в качестве примера опыт его работы с рассказом А. П. Чехова «Ванька». Учитель вместе с учащимися, определяя «классовую принадлежность сапожника Аляхина и Ваньки», приходит к выводу, что Аляхин – «представитель мелкой буржуазии», Ванька – «пролетарий». «Сравнивая эпоху Ваньки Жукова с периодом, нами переживаемым, – пишет автор, – сознаем, почему до революции была возможна эксплуатация подростков: это 80-е годы прошлого столетия. Народовольческое движение идет на убыль. Рабочий класс слаб и неорганизован. Обнищавшее крестьянство коснеет в темноте и невежестве. Буржуазия сплошь поглощена меркантильными интересами… Беседуя с учениками на эту тему, постепенно переходим к обсуждению мероприятий Советской власти по охране труда. Говорим о кассе социального страхования, о социальном обеспечении, об охране детства… Для того, чтобы Кодекс законов о труде получил жизненное практическое значение, можно устроить суд над сапожником Аляхиным… Затем пишем продолжение к рассказу „Ванька Жуков“, иллюстрируем рассказ картинами, инсценируем жизнь Ваньки у Аляхина…» [93, с. 39–

41].

Примером еще одной крайности в понимании тезиса связи литературы с жизнью стала книга Е. Н. Петровой «Язык и литература в политехнической школе повышенного типа», где автор выдвигает в качестве «метода сознательного чтения» «сверку с действительностью», считая, что в этом как раз и проявляется «научный подход к литературе, научно-практическое выявление ее социальной функции…» [372, с. 19].

Приведенные примеры 80-летней давности сегодня можно было бы воспринять как курьез, если бы не получивший признание и массовое тиражирование опыт отдельных учителей-новаторов, превративших уроки литературы в «уроки открытой этики», на которых художественное произведение выполняет функцию своеобразного импульса для «страстной, иногда резковатой дидактической проповеди» учителя, обращенной к учащимся, или беседы на злободневные темы о правилах хорошего тона – при изучении Пушкина, или «о прозябающих всяк на свой манер (в литературе и в жизни) пискарях» – при изучении Салтыкова-Щедрина, или о том, «можно ли давать ребенку деньги», – при изучении Гоголя [203].

Требования нового, марксистского прочтения классики приводили даже таких крупных литературоведов и методистов, как Д. Благой и В. Данилов, к одностороннему и ограниченному взгляду на художественное произведение и его автора [63; 64; 150; 151; 153].

Несмотря на атаку на «переверзевщину», вульгарно-социологического подхода к изучению литературы не избежали и программы 1930-х годов [396; 400].

В 1930-е годы окончательно утвердился классовый подход в школьной практике анализа, что сказалось и на содержании школьных программ, где подчеркивалось «сглаживание Тургеневым кричащих социальных противоречий», его «классовая ограниченность»; «политические колебания Пушкина в отношении к самодержавию», «боязнь крестьянской революции»; «непонимание Гоголем обреченности всего общественного строя и наличия передовых сил в общественной жизни его эпохи» и др. [396, с. 9. 13, 15].

Таким образом, классовое воспитание в свете марксистской дидактики становится центральной задачей литературы как учебной дисциплины. На «социально-действенный характер литературных занятий» указывал В. В. Голубков, видя основную задачу школы в необходимости «научить школьника овладеть художественной литературой как орудием идеологического воздействия на общество» [125, с. 7]. С этой позиции роль

школьного анализа, вслед за научным, литературоведческим, сводилась к тому, чтобы, формируя у учащихся марксистское мировоззрение, заострять в произведении классово чуждое, ошибки и заблуждения писателей прошлого. Органы образования снабжают учителей жесткими инструкциями, где анализ произведения большей частью сводится к распределению образов по классовым группировкам, между которыми идет напряженная и непримиримая борьба. Классовые характеристики становятся обязательными в работе над образом литературного героя, что находит отражение в многочисленных публикациях по методике [251; 402; 452; 489].

В эти годы вместо привычного понятия «анализ» широко употребляется термин «проработка», который косвенно отражает серьезные перемены, происходившие в методике преподавания литературы и в школьной практике. Все реже на страницах методических изданий встречаются, подвергаясь жесткой регламентации, такие приемы, как декламация, драматизация, словесное рисование, литературное творчество школьников, которыми психологическое направление обогатило школьную практику преподавания литературы.

1930-е годы прошли под лозунгом борьбы с вульгарным социологизмом как в литературоведении, так и в преподавании литературы, под сильным влиянием которого создавались программы, «рабочие книги», методические пособия и разработки для учителей. Убедительным свидетельством того, как обстояли дела на практике, являются опубликованные инструктивно-методические материалы на основе выводов массового обследования 121 школы в 15 краях и областях, охватившего около 50 000 учащихся, которое проводилось Наркомпросом в мае 1935 г. В них отмечалось, что, как показали результаты обследования, и программы, и учебники, и вся система занятий по литературе по-прежнему страдают отвлеченным социологизированием, схематизмом, упрощенными характеристиками литературного явления [536, с. 15].

Большую роль в преодолении вульгарного социологизма должны были сыграть постановления ЦК ВКП(б) «О перестройке литературно-художественных организаций» (1932) и Первый Всесоюзный съезд советских писателей (1934), материалы которых печатались на страницах педагогических журналов и прорабатывались в учительских коллективах, на совещаниях словесников. В 1935 г. прошли конференции и совещания учителей-словесников в разных регионах страны, о чем свидетельствует выявленная библиография [142; 67].

Анализ программ 1938–1939 гг., литературоведческих и

методических работ 1930 – начала 1940-х годов убеждает в том, что вульгарный социологизм в наиболее агрессивном своем проявлении действительно был преодолен. Однако социологическая, политическая, идеологическая направленность подхода к писателю и его творчеству, анализу художественного произведения сохраняется как в литературоведении, так и в методике вплоть до конца 1970-х годов, о чем свидетельствует сделанный нами историко-библиографический срез в статьях «Изучение А. С. Пушкина в школе» (1999), «Изучение М. А. Шолохова в школе» (2002), «В поисках объективного прочтения классики: литературоведческая наука и школьная практика» (2003), «Литература в зеркале социологии и формирование читательского сознания» (2004), «Изучение Л. Н. Толстого в школе» (2005) [47; 49; 46; 51; 48].

Осмысливая эволюцию социологического направления в литературоведческой науке, В. Е. Хализев справедливо отмечает, что «в литературоведении 1930–1950-х годов (а нередко и позднее) классовое начало в литературе односторонне акцентировалось в ущерб общечеловеческому: социально-политические аспекты взглядов писателей выдвигались в центр и оттесняли на второй план их философские, нравственные, религиозные воззрения, так что писатель осознавался прежде всего в качестве участника современной ему общественной борьбы. В результате литературное творчество прямолинейно и безапелляционно выводилось из идеологических конфронтации его эпохи» [532, с. 348].

Утверждение марксистско-ленинской методологии в литературоведческой и методической науках, нетерпимость к инакомыслию, односторонность подхода к писателю и его творчеству в конечном итоге привели к схеме, шаблону, стереотипу как в литературоведении, так и в школьном преподавании литературы, падению интереса учащихся к литературе как учебной дисциплине, так как игнорировалось их личное впечатление, собственная оценка прочитанного, «ведь в итоге анализа единый „знаменатель“ был неизбежен» (Е. И. Целикова).

Методическая наука и школьное преподавание литературы приобретают ярко выраженные черты нормативности, рецептурно-сти, что вполне закономерно для несвободного общества. Наиболее отчетливо эта тенденция воплотилась в методической системе В. В. Голубкова, а затем и созданной им научной школе, определявшей политику школьного литературного образования в стране вплоть до начала 1970-х годов.

Вместе с тем уже в 1940-е годы отчетливо обозначилось противоборство творческой и схоластической тенденций в школьном преподавании литературы, начало которому было положено книгой Г. А. Гуковского и СВ. Клитина «К вопросу о преподавании литературы в школе» (1941), в которой Г. А. Гуковский впервые выступил против утвердившихся «универсальных шаблонов» в изучении писателя в школе и анализе художественного произведения, сделал критические замечания в адрес методической системы преподавания литературы, предложенной В. В. Голубковым, универсальность которой в массовой практике неизбежно приводила к стереотипу. Говоря об отличии школьного анализа от литературоведческого, ученый высказал важную мысль о том, что анализ в школе не должен противоречить научности, иначе он «неизбежно приведет к схоластике, схеме, чуждой жизни и искусства» [149, с. 9]. Г. А. Гуковский выдвинул конкретные требования к методике литературы: «Она должна разработать систему методических приемов школьного анализа, раскрывающих с большей или меньшей полнотой образную, т. е. художественную и идейную систему целостного произведения с тем, чтобы те же характеристики героев явственно находили свое место в этой системе. Методика должна… разбить шаблоны и показать, как надо анализировать произведение и его элементы в зависимости от исторических, идейных, художественных особенностей самого произведения» [149, с. 15]. Методологическая значимость данной работы неоспорима.

Гуковский был убежден, что подлинно захватывающим и воспитывающим на уроках литературы может быть путь изучения под руководством учителя от первоначального, часто наивного, но зато живого восприятия к научному пониманию литературы, к постижению законов искусства при сохранении живости, эмоциональности восприятия. Только так можно научить читать любые произведения, отличая искусство от подделки, откликаясь на мысль и переживания автора, думать над книгой, испытывать радость общения с ней и чувство эстетического наслаждения.

В литературоведческих работах «Пушкин и русские романтики», «Пушкин и проблемы реалистического стиля», «Реализм Гоголя» и других проявились присущие ученому глубина и обстоятельность анализа художественного стиля, чувство живой сопричастности поэтическому миру изучаемых писателей. И в статьях методического характера, публиковавшихся преимущественно в «Ученых записках» ЛГПИ им А. И. Герцена 1940-х годов, он поднимал вопросы вдумчивого чтения, анализа художественного произведения в его

целостности, выступая против засилья однообразных «характеристик», убивающих живое общение учащихся с литературными героями [148]. В статье «О журнале для учителя-словесника» (1947) ГА. Гуковский дал свое представление об учителе как ученом-исследователе и высказал ряд серьезных пожеланий по поводу структуры и содержания профессионального журнала словесников «Литература в школе», заострив внимание на необходимости шире привлекать достижения литературоведческой науки, нести слово науки в школу.

Правомерно говорить о возникновении в начале 1940-х годов методической школы, которую возглавил ученый-литературовед ГА. Гуковский. Под его руководством работали такие талантливые ленинградские методисты, как СВ. Клитин, М. Н. Салтыкова, Т. В. Чирковская, А. С. Дегожская, М. Н. Эгерштром, Н. И. Громов, О.Б. и О. Л. Тодес, В. С. Габо и другие, развивая и после смерти лидера выдвинутый им принцип научности в преподавании литературы, анализа произведения в его художественной целостности, в единстве содержания и формы.

Это была школа филологической культуры, пытливого чтения, внимания к слову и образу, к деталям в тексте и вместе с тем интереса к теории, к широким историко-литературным концепциям.

Сделанный нами историко-библиографический срез работ по вопросам изучения художественного произведения в школе названных методистов-словесников, публиковавшихся на страницах журнала «Литература в школе», в выпусках «Ученых записок» ЛГПИ им. А. И. Герцена, методических сборниках, отдельных книгах 1940–1970-х годов, дает объективную картину плодотворности их исканий в области взаимодействия литературоведения и методики, обогащавших методическую науку и школьную практику (см. библиографический список изданий).

Высоко оценивая работы Т. В. Чирковской этих лет в статье, посвященной 90-летию со дня рождения методиста, В. Г. Маранцман писал: «Они не старятся от времени. И современные студенты-словесники читают их с тем же увлечением, что и 30–40 лет назад, потому что здесь есть подлинный вкус, побуждающий с тактом относиться к ребенку и к искусству. Талант общения открывает Т. В. Чирковской, что уместно сказать школьнику в каждом возрасте, какую форму анализа выбрать для каждого писателя» [308, с. 112].

Взаимодействие читательского восприятия и авторской мысли, искусство общения учителя и ученика на уроке

литературы, преемственность анализа литературных произведений в разных классах, вариативность его в зависимости от проблематики и жанровых особенностей произведения, филологический подход к сюжету, освоение учащимися теоретико-литературных понятий в процессе изучения художественных произведений, соотношение литературоведческого и школьного анализов, поиски методов и приемов, проявляющих специфику литературы как искусства слова и характер общения ученика с литературным произведением, литературное развитие школьников, содружество искусств на уроках литературы – вот основные проблемы, которые будут решать ученые и практики ленинградской методической школы 1960–1970-х годов, продолжая традиции, заложенные Г. А. Гуковским и его учениками. Не случайно целый ряд работ этих лет А. С. Дегожской и Т. В. Чирковской выйдет в соавторстве с В. Г. Маранцманом, основателем наиболее перспективной школы в современной методике, одним из показателей жизнеспособности и жизнестойкости которой является осуществление преемственности научных исканий [300; 161].

Одним из ведущих направлений советского литературоведения 1950–1970-х годов оставалось историко-генетическое исследование литературных явлений, их происхождения, суть которого сводилась к следующему: вне познания жизненных, социальных истоков литературного творчества невозможно глубоко понять ни отдельные художественные произведения, ни писателя, ни литературный процесс в целом.

Бесспорно, по отношению к 1920–1930-м годам теоретическая мысль в области эстетики и литературоведения претерпела значительную трансформацию, серьезное переосмысление. Если в начале 1920-х годов Г. В. Плеханов утверждал, что существо научной критики и исторического изучения литературы «состоит в том, чтобы перевести идею данного художественного произведения с языка искусства на язык социологии, чтобы найти то, что может быть названо социологическим эквивалентом данного литературного явления» [535, с. 335], то, как подчеркивает М. Б. Храпченко, сторонники историко-материалистического подхода к литературе последующих десятилетий далеко ушли от узкосоциального подхода к художественному творчеству.

Однако в 1960-е годы отчетливо заявляют о себе и другие подходы к изучению литературных явлений, которые пытаются преодолеть односторонность и ограниченность историко-

генетического исследования литературы, состоящую прежде всего в том, что писатель, его творчество полностью «закрепляются» за той или иной эпохой и зачастую истолковываются лишь как непосредственное отражение ее характерных черт и особенностей, в то время как общеизвестно, что произведения Шекспира, Пушкина, Толстого и других выдающихся художников переживают эпоху, породившую их, оказывая огромное идейно-нравственное, эстетическое воздействие на многие последующие поколения, заставляя их тревожиться и думать.

Несомненно, положительное влияние на литературоведческую науку конца 1950 – начала 1960-х годов, периода «оттепели», оказывали процессы демократизации, происходившие в обществе, раскрепощение мышления, интерес к зарубежным исследованиям, переиздание ранее запрещенных работ отечественных ученых в области философии и психологии творчества, структуралистского языкознания, поэтики, что давало мощный импульс для преодоления сложившихся стереотипов и схем в поисках новой методологии.

В начале 1960-х годов отмечается интерес литературоведения к **историко-функциональному изучению литературы,** которое свою задачу видит прежде всего в том, чтобы «выяснить реальные формы и виды воздействия художественных произведений в различные исторические периоды на различные слои читателей, раскрыть многозначность творческих созданий… в процессе исторического существования…» [535, с. 337].

Историческое функционирование литературных явлений, по мнению сторонников данного направления Д. С. Лихачева, М. Б. Храпченко, Д. Д. Благого, СМ. Петрова, Г. П. Макогоненко, Ю. В. Манна, В. А. Мануйлова и других, обусловливается, с одной стороны, их структурой и характером соприкосновения с изменившейся социальной действительностью, с другой – новыми эстетическими запросами общества. «Предметом историко-функциональных исследований… является соотношение динамически раскрывающейся структуры литературных произведений и их социально-эстетической функции», – писал М. Б. Храпченко [535, с. 339].

Историко-функциональное направление в изучении литературы, как давнего, так и недавнего прошлого, включает анализ ее места и роли в современной художественной культуре, в духовной жизни людей нашего времени и тесно связывает произведение с психологией художественного восприятия. Чтение рассматривается при этом как активный творческий процесс общения между читателем и писателем, где читательский «произвол» не беспределен: он обусловлен не только

субъективным восприятием, но и внутренними свойствами самих литературных явлений.

В 1960-е годы заявляет о себе еще одно направление в отечественном литературоведении – структуральное литературоведение, связанное прежде всего с именем Ю. М. Лотмана и тартуско-московской семиотической школы.

Занимаясь русской литературой XVIII в., Пушкиным, Лермонтовым, Гоголем, Лотман стремился к преодолению классового подхода к истории русской литературы. Поиски более точной научной методологии, не отрицавшей исторического подхода к литературным явлениям, привели его в область структурализма и семиотики.

Первым основательным, методологически выстроенным трудом по структуральному литературоведению, ознаменовавшим по сути рождение новой отрасли гуманитарного структурализма – литературоведческой, явилась книга Ю. М. Лотмана «Лекции по структуральной поэтике» (1964), которая была новаторской работой в области литературоведческого структурализма, где автор широко использовал достижения лингвистического структурализма (Н. Трубецкой, Р. Якобсон, Э. Бенвенист, Н. Жинкин), работы западноевропейских философов Ч. Морриса, А. Шаффа, Г. Клауса, труды Вяч. Вс. Иванова, А. М. Пятигорского, фундаментальные исследования по стиховедению Б. Томашевского, Ю. Тынянова, В. Жирмунского, Б. Эйхенбаума, А. Колмогорова и других.

В «Лекциях по структуральной поэтике» Ю. Лотман неоднократно подчеркивал важность рассмотрения не только самого текста, языковой структуры произведения, когда речь идет о словесности, о литературе, но и внетекстовых связей. Этот принцип им положен в основу книг о Пушкине, которые он адресовал прежде всего учащимся и учителям-словесникам: «Роман А. С. Пушкина „Евгений Онегин“. Комментарий: пособие для учителя» (1980), «Александр Сергеевич Пушкин. Биография писателя: пособие для учащихся» (1981).

Каждое поколение живет в мире определенных временных, национальных, социальных, региональных культур, воспринимая и создавая духовные ценности, правила поведения, предметы быта, и далеко не все из них прочно закрепятся на века, тем более, что меняющийся культурный контекст может совершенно по-иному их трактовать и использовать, не говоря уже о том, что люди определенной эпохи склонны приписывать и ушедшим поколениям.

Комментарий Ю. М. Лотмана к роману Пушкина «Евгений Онегин» включает не только построчные и словарные

примечания, как это было в книге Н. Л. Бродского, выдержавшей 5 изданий (1932–1964) и оказавшей большую помощь исследователям и учителям, но и обширные сведения о быте пушкинской эпохи, главная цель которых – создание широкой историко-культурной панорамы. Стремясь ввести читателя в мир пушкинского романа и его героев, Ю. М. Лотман раскрывает этот мир изнутри.

Вполне объяснимо обращение Ю. М. Лотмана к разработке проблемы «читатель – писатель». В фундаментальном труде «Структура художественного текста» (1970) он писал об одной особенности художественного текста: «…он выдает разным читателям различную информацию – каждому в меру его понимания, он же дает читателю язык, на котором можно усвоить следующую порцию сведений при повторном чтении. Он ведет себя как некоторый живой организм, находящийся в обратной связи с читателем и обучающий этого читателя» [288, с. 33].

По мнению Ю. М. Лотмана, восприятие художественного текста всегда сопровождается борьбой между читателем и автором, но борьба эта особенная: в ней выигрывает побежденный, подчинившийся художественной воле автора и усвоивший язык его культуры. Таково решение ученым одной из главных проблем XX в. – проблемы восприятия и интерпретации художественного произведения.

Главным объектом научных интересов Ю. М. Лотмана станет культурология. И основной корпус его статей, представленных в тартуских семиотических сборниках, и отдельных книг носит культурологический характер (см.: «Статьи по типологии культуры» (1970–1973); «Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века)» (1974); «Тема карт и карточной игры в русской литературе начала XIX века» (1975); «Очерки по истории русской культуры XVIII – начала XIX века» (1996) и др.).

В подходе к литературе и культуре в целом его интересуют история, религиозная жизнь, если речь идет о древности и Средневековье, социально-политическая, философская проблематика, быт, поведение человека прошлого, его нравственные, эстетические представления и т. д. Причем все указанные аспекты исследования рассматриваются ученым в сложной взаимосвязи, в историческом и типологическом освещении.

Авторская концепция изучения литературы в культурологическом аспекте нашла подтверждение и развитие в работах его учеников, а также в учебных и методических пособиях для учащихся и учителей-словесников, что, несомненно, было

чрезвычайно перспективно не только для литературоведческой, но и методической науки (см.: [289; 290]).

Новый методологический подход к культуре (и литературе как части культуры) как к системе отношений, устанавливаемых между человеком и миром в широком семиотическом смысле, т. е. как своеобразному механизму переработки и организации информации, поступающей из внешнего мира, специфической знаковой системе, выдвинутый Ю. М. Лотманом и получивший развитие в трудах тартуско-московской научной школы, наряду с литературоведческими и философскими концепциями культуры М. М. Бахтина [33; 32], М. С. Кагана [213; 211; 214], В. С. Библера [59; 60; 61; 559; 524] и других, оказал несомненное влияние на становление **культурологической парадигмы** как гуманитарных наук, так и образования, главной задачей которого в 1990-е годы станет формирование «человека культуры». Это потребует не только отбора содержания образования, но и изменения характера педагогического мышления учителей в обучении учащихся от фрагментарного к целостному восприятию мира в широком культурном контексте, необходимости реализации принципа диалога культур.

Несомненный приоритет такого подхода к литературному образованию, основанному прежде всего на диалоге читателя и писателя, диалоге искусств и шире – диалоге культур, принадлежит В. Г. Маранцману и его школе, положившим начало диалогическому направлению в методике преподавания литературы. Урок литературы как диалог культур в 1990-е годы станет одной из актуальных проблем методической науки и школьной практики, которые будут стремиться к преодолению сепаратизма отдельных областей знаний с целью формирования целостной системы представлений молодого поколения о мире.

В 1960 – начале 1970-х годов происходят серьезные изменения в общих взглядах на искусство, и литература перестает восприниматься только как вид идеологии, носитель классовости и партийности творчества писателя. Осознание специфики литературы как вида искусства, ее эстетической значимости становится центральной проблемой научных исследований. В науке все более утверждается мысль о единстве эстетических законов творческого процесса художника и восприятия явлений искусства читателем, зрителем, слушателем. В эти годы выходят работы литературоведов, искусствоведов, психологов В. В. Кожинова «Литература как вид искусства» (1960), В. Асмуса «Чтение как труд и творчество» (1968), А. С. Бушмина «Методологические вопросы литературоведческих исследований» (1968), М. С. Кагана «Морфология искусства»

(1972), О. И. Никифоровой «Исследования по психологии художественного творчества» (1972), Е. В. Назайкинского «О психологии музыкального восприятия» (1972), Л. Г. Жабицкой «Восприятие художественной литературы и личность» (1974), Л. Н. Рожиной «Психология восприятия литературного героя школьниками» (1977), переиздаются психологические труды Л. С. Выготского, в частности «Воображение и творчество в детском возрасте» (1967), «Психология искусства» (1968).

Достижения литературоведческой науки, ее обогащение новыми идеями и подходами к литературным явлениям, художественному произведению и его автору, несомненно, явились одним из мощных факторов (наряду с открытиями в дидактике, психологической науке этих лет, которые также оказывали благотворное воздействие на методику) выхода методики преподавания литературы на качественно новый уровень – уровень подлинно научной методики. Именно в это время методика литературы утверждается в полной мере, с одной стороны, как наука междисциплинарная, находящаяся в тесном взаимодействии с литературоведением, дидактикой, психологией, чутко реагирующая на их изменения, но не слепо следующая за ними, не копирующая их, ибо слепое копирование достижений смежных наук является существенным препятствием для развития методики как самостоятельной науки, а «преображающая» их открытия в соответствии со своими целями и задачами. С другой – как наука самостоятельная, с достаточно четко обозначенными целями, задачами, методами исследования, экспериментальной базой, неразрывно связанная с школьной практикой, в центре которой стоит ученик с его индивидуальным внутренним миром, суверенным читательским восприятием художественной литературы как искусства слова. Методика литературы вступает в пору саморефлексии, а значит – зрелости.

В эти годы в науку приходит новое поколение ученых, учителей-словесников, формируются методические системы, школы и направления, которые будут определять «политику» литературного образования учащихся в отечественной школе и развитие науки в последующие десятилетия.

Осмысливая позитивные процессы, происходящие в методике преподавания литературы конца 1960 – начала 1970-х годов, Я. С. Билинкис писал о сложившейся в науке и практике 1920–1950-х годов подчиненной зависимости методики от литературоведения: «Литературоведение чуть не полностью подчиняло себя гражданской истории, методика – литературоведению. Связь всюду устанавливалась лишь односторонняя, однонаправленная…» [62, с. 6].

Новый ракурс во взаимоотношениях двух научных дисциплин был обозначен в середине 1960-х годов, в чем немаловажную роль сыграло **историко-функциональное направление** в литературоведении, все больше оказывающее влияние на методику. Историко-функциональные исследования обострили интерес методики преподавания литературы к проблемам читателя-школьника, анализа художественного произведения в школе, теоретико-литературной подготовки учащихся, положили начало формированию методических систем В. А. Никольского, Н. И. Кудряшева, Г. И. Беленького, Н. Д. Молдавской, М. Г. Качурина, В. Г. Маранцмана, О. Ю. Богдановой, Г. Н. Ионина и других ученых-методистов, созданию научно-методических школ.

В 1960–1970-е годы на страницах педагогических журналов неоднократно проходили дискуссии, посвященные природе школьного изучения литературы, взаимоотношению школы и науки. В 1965 г. в журнале «Литература в школе» была опубликована статья Т. Г. Браже и Т. В. Чирковской «В защиту анализа», где впервые был открыто поставлен вопрос об отличии литературоведческого и школьного анализа [85, с. 8].

Большое влияние на теорию школьного анализа оказала вышедшая в 1966 г. книга Г. А. Гуковского «Изучение литературного произведения в школе: методологические очерки о методике» [147].

Вопросы соотношения литературоведческого и школьного анализа занимают значительное место в методической системе В. Г. Маранцмана, чему посвящен целый ряд работ ученого 1960–1970-х годов, монография «Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников» (1974), докторская диссертация (см.: [305; 292; 293, 297]).

Подчеркивая, что литературоведение издавна было научным фундаментом, «почвой», «питательной средой» школьного преподавания литературы, не случайно в основе школьного анализа всегда лежит литературоведческая концепция, В. Г. Маранцман отмечал: «Однако движение к ней, способ ее постижения, уровень мысли в школьном анализе во многом иной, чем в научном исследовании… Школьный анализ отличается от литературоведческого по задачам, объему и методам изучения словесного искусства» [293, с. 4, 8].

На базе историко-функционального направления в литературоведении, с учетом достижений психологической науки, а также исторически сложившейся теории и практики, многочисленных экспериментальных исследований, в ходе которых были применены методы исторических и возрастных

проекций, В. Г. Маранцманом была разработана новая теория школьного анализа, направленного по своим целям, содержанию и методам на развитие читателя-школьника, выстроена система литературного образования школьников, ставшая фундаментом школьного курса литературы, построенного на основе возрастного развития читателя и смены видов деятельности учеников, который определил содержание и структуру программы по литературе, составленной под его руководством.

Историко-функциональный подход к анализу позволил реально учитывать художественную природу произведения и читательское восприятие учеников, позволил сделать школьный «разбор» действенным средством литературного развития учащихся, способствовал выходу методики на новый уровень разработки проблемы изучения учащихся как читателей, восприятия и анализа художественного произведения, литературного развития школьников, формирования теоретико-литературных понятий, осмысления принципа историзма в школьном курсе литературы.

Историко-библиографический метод исследования позволил увидеть объективную картину плодотворности методических исканий в этом направлении, потребности обращения методики к открытиям психологической школы 1900–1920-х годов в изучении художественного творчества, что наглядно и убедительно вновь подтверждает выдвинутую нами позицию: *со сменой эпох, школ и направлений не исчезают бесследно утвердившиеся подходы к изучению художественных произведений, определенные типы анализа. При наличии сходных социокультурных условий, духовной атмосферы в обществе они могут оказаться востребованными и получить дальнейшее развитие.*

Достаточно назвать наиболее значительные теоретические исследования Н. Д. Молдавской «Воспитание читателя в школе» (1968), «Литературное развитие школьников в процессе обучения» (1976), В. Г. Маранцмана «Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников» (1974), «Эволюция читателя-школьника» (1976), «Труд читателя: От восприятия литературного произведения к анализу» (1986), сборник научных статей по восприятию и изучению литературных произведений в школе 1972–1974 гг. под редакцией Н. И. Кудряшева, А. М. Докусова (см.: [111; 112; 113]).

Историко-функциональный подход к литературе в методике преподавания отвечал общим задачам воспитания духовно богатой и эстетически развитой личности. Он открывал новые горизонты для развития методической науки и совершенствования школьного литературного образования, восстанавливал преемственность с методическими исканиями

прошлого. На методологии историко-функционального направления в литературоведении формировались методические системы Н. И. Кудряшева, Н. Д. Молдавской, В. Г. Маранцмана и других ученых (см. подробнее в разделе 3.1).

Проведенный нами сравнительно-исторический анализ различных методических подходов к изучению в школе повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка» на протяжении полутора столетий (1860–2000-е годы) убедительно показал, как на выбор аспекта рассмотрения с учащимися художественного произведения влияют концепции, сложившиеся на данном этапе в литературоведческой науке, которые, будучи индивидуализированы авторским сознанием методиста, реализуются в системе вопросов и заданий, обращенных к ученикам [50].

Если в середине 1970-х годов Я. А. Роткович с удовлетворением отмечал возросший интерес методистов к методологическим вопросам литературоведения, «укрепление» литературоведческих позиций в школьном преподавании литературы, что, несомненно, позитивно сказывалось на развитии методический науки [434], то вторая половина 1980-х и в особенности 1990-е – начало 2000-х годов отличаются взаимной заинтересованностью и методистов, и литературоведов в совершенствовании литературного образования школьников, в необходимости нести «слово науки» в школу, в воспитании квалифицированного читателя. Литературоведы наряду с методистами и учителями-словесниками активно участвуют в дискуссиях по вопросам преподавания литературы в школе, в создании учебных программ по литературе, учебно-методических комплексов, включающих учебники, хрестоматии, практикумы для учащихся, преимущественно 10–11 классов, методические рекомендации в помощь учителю; разного рода справочных изданий для школы, о чем свидетельствует выявленная и осмысленная нами обширная библиография. Среди авторов такие известные ученые-литературоведы, как В. П. Журавлев, В. В. Агеносов, В. И. Коровин, Ю. В. Лебедев, Н. П. Михальская, И. О. Шайтанов, В. А. Чалмаев, А. Б. Есин, Н. Л. Лейдерман и другие.

На страницах журналов «Литература в школе», «Русская словесность» публикуются статьи в помощь учителю-словеснику по возвращенной литературе, литературе Русского зарубежья, поэзии Серебряного века, современной литературе, «прочтению» писателей-классиков XIX–XX вв. в новом социокультурном контексте И. П. Щеблыкина, Ю. В. Лебедева, СА. Фомичева, В. Непомнящего, Н. Н. Скатова, В. А. Кошелева, А. Б. Есина, ЮА.

Дворяшина, А. Шайтанова, В. Кожинова, Ф. Г. Бирюкова и других литературоведов.

В 1991 г. в издательстве «Просвещение» выходит учебное пособие по русской литературе XX в. для учащихся 11-х классов под редакцией Ф. Ф. Кузнецова с подзаголовком «Очерки. Портреты. Эссе» [445], в которое включены статьи известных литературоведов и критиков о состоянии и развитии русской литературы и искусства на протяжении целого века, в переломные моменты истории государства и народа, об отдельных, наиболее значительных прозаиках и поэтах, в том числе незаслуженно забытых. В книге впервые была сделана попытка с позиций перемен, происходящих в обществе, рассмотреть проблему «народ и революция» в литературе 1920–1930-х годов. В пособие под рубрикой «Советуем прочитать» вошел аннотированный список литературоведческих работ в помощь учащимся в подготовке к сочинению, реферату, включены вопросы и задания для самоконтроля, направленные на осмысление прочитанного.

Несомненно, данное пособие носило прежде всего информационный характер, хотя содержало в себе больше вопросов, нежели ответов, а включенные в него «очерки, портреты, эссе» отличались смешением жанров и стилей изложения материала. К середине 1990-х годов литературоведением и методикой будет накоплен некоторый опыт по осмыслению историко-литературного процесса XX в., художественного метода, современного читателя и появится значительное количество учебников по литературе для 11 класса под редакцией В. В. Агеносова в 1996 г. [444], В. П. Журавлева в 1997 г. [446], Ю. И. Лыссого в 2000 г. [443], В. Г. Маранцмана в 2002 г. [282] и других. Однако следует признать, что учебник 1991 г. «сослужил верную службу», явившись своеобразным путеводителем для учителей и учащихся в переломный период.

Активный интерес в 1990–2000-е годы литературоведов к школьному преподаванию литературы не может не радовать, одновременно не может и не настораживать, ибо наблюдаемое подчас **прямое перенесение литературоведческой науки в школу оказывается неплодотворным как для учащихся, так и для методики,** о чем свидетельствует исторический и современный опыт (см. статьи В. В. Агеносова, В. П. Журавлева, Н. Л. Лейдермана о системе литературного образования школьников [3; 175; 269]).

Нравственный и эстетический потенциал литературы раскрывается читателю и «присваивается» им только при определенном эстетическом уровне восприятия искусства. Для

того чтобы русская и мировая культура действительно влияла на развитие ученика как человека и гражданина, методическая наука стремится в процессе изучения литературы создать систему роста и постепенного усложнения его эстетической деятельности, достаточно четко и обоснованно определить пути формирования читательских умений ученика, освоения им теоретических основ литературоведческой науки, развитие его сознания, устной и письменной речи, что подтверждается экспериментальными исследованиями по методике, концепцией литературного образования школьников, реализуется в программах и учебниках, реальной практике, однако порой игнорируется литературоведами, «пришедшими» в школу, о чем свидетельствует проведенный нами анализ Программы курса «Русская литература XIX–XX веков» для 10–11 классов общеобразовательных учреждений, авторы которой – известные литературоведы В. В. Агеносов и А. И. Архангельский [4].

Старшеклассники в возрастном развитии переживают период ранней юности. Исследования по педагогике, психологии и методике преподавания литературы позволили сделать вывод о том, что это – качественно новый период развития человека, в котором центральное место занимает проблема взаимоотношений личности и общества, а для литературного развития школьников, их движения как читателей в это время становятся актуальными проблемы исторических и эстетических связей искусства, причинно-следственное рассмотрение художественных произведений литературы определенной эпохи. Характерными чертами читательского восприятия на этом этапе становятся концепционность и внимание к художественной форме произведения, определение собственной позиции, желание вступить в диалог с писателем, литературной критикой, дать собственную интерпретацию текста.

И задачей школьного курса литературы старших классов, закрепленного в учебной программе, должно стать не только формирование представлений об историко-литературном процессе на материале обзоров и изучения «сравнительно небольшого круга писателей, каждый из которых представляет то или иное наиболее характерное явление литературного процесса», о многообразии художественно-философских и стилевых течений в русской литературе, на что указывают авторы программы В. В. Агеносов и А. Н. Архангельский [4, с. 4], но и создание перспективы поступательного движения в литературном развитии школьников, формирование на новой стадии (усиление личностного начала, стремление к самостоятельности оценки литературного произведения, анализу и синтезу и др.) новых

умений, необходимых для общения читателя с литературой, потребности в самообразовании, избирательности в чтении. Все это остается «за порогом» данной программы, в то время как является определяющим началом содержания и структуры программы по литературе для 10–11 классов, составленной авторским коллективом преподавателей кафедры методики русского языка и литературы РГПУ им. А. И. Герцена под редакцией В. Г. Маранцмана, куда, кроме произведений, включенных в «Обязательный минимум содержания образовательных программ по литературе», вошли имена и произведения для внеклассного чтения, задания по литературному творчеству, представлены разновременные трактовки изучаемых произведений, которые «позволяют увидеть, как каждое поколение „глядится“ в текст (иллюстрация, сценическая история пьесы, кино, театр, телевидение); указаны основные историко-литературные и теоретические знания, а также основные умения, которыми должен овладеть ученик на последнем этапе школьного литературного образования, представлены задания итогового характера для определения уровня литературного развития учащихся 10 и 11 классов [394].

Задаче литературного образования и литературного развития учащихся, формирования стойкого интереса к чтению, потребности в хорошей книге, которая воздействует на нравственное и эстетическое чувство ученика-читателя, подчинены и учебные пособия, подготовленные авторами программы.

Мы обратились к наиболее значительным учебникам по литературе для 10 класса, один из которых написан известным ученым-литературоведом Ю. В. Лебедевым, другой авторским коллективом ученых-методистов под редакцией В. Г. Маранцмана, с целью выявить, в чем же их принципиальное отличие.

Проведенный анализ позволил сделать вывод о том, что учебник Ю. В. Лебедева при всех достоинствах, касающихся основательности и глубины изложения материала как обзорных, так и монографических тем, привлечения литературно-критических, мемуарных и эпистолярных источников, научной интерпретации художественных произведений в русле нравственной, философской, мировоззренческой, эстетической позиции художника, бесстрастен к ученику как читателю. Авторы же учебника под редакцией В. Г. Маранцмана уже в предисловии „Новый путь“ дают установку на интерес учащихся к изучению нового для них литературного курса, вызывая желание прикоснуться к „множеству разных планет, вглядеться в каждую

из них, увидеть разные способы измерения и изображения мира“ [478, с. 3].

Учебник выполняет не только информационную функцию, но и обучающую и развивающую. Его авторы помогают учащимся вчитываться в текст, видеть детали, акцентируют внимание на важных сценах в композиционной структуре произведения, эволюции образа литературного персонажа, на размышлениях писателя о вечных ценностях, вовлекая в диалог с ним, предоставляя, с одной стороны, возможность постижения авторской позиции, с другой – выкристаллизовать собственный взгляд, чему способствуют вопросы и задания на различные сферы восприятия и осмысления школьниками текста, темы возможных дискуссий, сочинений, литературно-творческих работ, интерпретация художественного произведения в других искусствах. „Диалог о писателе“, завершающий монографическую тему, позволяет учащимся увидеть индивидуальность восприятия разными читателями личности и творчества большого художника, умение высказывать и аргументировать свою позицию, уважая при этом позицию собеседника, одновременно прояснив и свое собственное восприятие и оценку. „Диалог о писателе“ учит и культуре ведения дискуссии.

Вместе с тем „содружество“ литературоведов и методистов, как показал опыт создания учебных пособий по литературе для старших классов под редакцией В. П. Журавлева [442; 441], Г. Н. Ионина [440], В. И. Коровина [439], среди авторов которых известные литературоведы А. С. Карпов, В. П. Журавлев, В. А. Чалмаев, И. О. Шайтанов, О. Н. Михайлов, В. М. Акимов, Е. И. Анненкова, Б. Ф. Егоров, В. И. Коровин, Л. А. Капитанова, а также ученые-методисты М. Г. Качурин, Г. Н. Ионин, Т. Г. Браже, Е. С. Роговер, СА. Зинин и другие, является плодотворным для литературного образования учащихся, ибо несет слово науки в школу, опираясь на методические основы преподавания литературы, знание психологии старшеклассника как читателя.

Ушло в прошлое время, когда между научной и школьной „методой“ преподавания литературы был поставлен знак равенства. В прошлом и другая пора, когда методика, приноравливая „слово“ науки к сознанию школьника, обедняла, искажала, а порой и лишала преподавание научности, оставляя „суррогат науки“, по меткому выражению О. А. Моденской.

Сейчас отношения литературоведения и методики вышли на качественно новый этап – взаимной заинтересованности в том, чтобы художественная литература по-прежнему оказывала благотворное влияние на духовное, нравственное, гражданское становление личности, которое происходит в школьный период;

чтобы литература как учебный предмет заняла достойное место в современной школе. Это этап подлинного взаимодействия, без которого невозможно успешно решать поставленные задачи.

2.3. Сообщающее и развивающее обучение в методике преподавания литературы XX в.

В предыдущем разделе мы определили степень влияния литературоведческих школ и направлений XX в. на методику преподавания литературы, в частности на анализ художественного произведения, проследили формирование ведущих направлений в методике, которые, реализуя принцип научности преподавания литературы в школе, возникали и утверждались как в науке, так и в массовой практике под непосредственным влиянием перемен, происходивших в литературоведении.

В настоящем разделе мы ставили перед собой задачу рассмотреть взаимодействие методики с другими смежными науками – дидактикой и психологией, выявить причины и факторы возникновения и противостояния сообщающего и развивающего направлений как в школьном преподавании литературы, так и в методической науке на протяжении XX столетия.

В дидактике исторически сложились две основные концепции содержания обучения, которые, определяя его цели и задачи, кардинальным образом сказывались на частных методиках, в том числе и на методике преподавания литературы.

Сторонники первой, так называемой энциклопедической теории содержания образования, его основную цель видели прежде всего в передаче учащимся как можно большего объема знаний из различных областей науки. При этом «энциклопедисты» считали, что глубина понимания и освоения школьниками основ учебной дисциплины пропорциональна количеству изученного материала. Это убеждение еще в XVII в. разделял Я. А. Коменский, много лет своей жизни посвятивший работе над учебником, в котором стремился разместить все знания, необходимые для учащихся.

Данная концепция нашла приверженцев и среди ряда известных педагогов и деятелей образования XVIII–XX столетий. Эта теория немало сторонников находит и сегодня, о чем свидетельствует анализ современных вариативных программ и учебников по литературе, реализация отдельных из которых требует от учителя и учащихся торопливой и поверхностной работы, в процессе которой ученики, как правило, оказываются пассивными слушателями, перегруженными информацией, усваиваемой ими фрагментарно и в большей степени за счет

памяти. Сообщаемый учителем, школьным учебником материал репродуцируется учащимися через заучивание и запоминание.

Другая исторически сложившаяся концепция содержания образования получила название формальной. Цель школьного образования ее сторонники видели прежде всего не в приобретении и накоплении знаний, которые имеют способность меняться, а порой и устаревать, а в развитии способности мышления. Теоретики формальной концепции рассматривали обучение только как средство развития познавательных интересов и логического мышления учащихся, «воспитания ума». В этом случае главным критерием при отборе учебных предметов, их приоритетности являлась развивающая ценность, наиболее отчетливо представленная в математике, древних языках, «изящных» науках. Теоретическую основу дидактического формализма составляло положение об освоении алгоритмов, приемов, правил, которые учат логическому мышлению, о приобретении умений и навыков посредством упражнений, «игр в словесные формы» по заданному образцу.

Приверженцы дидактического формализма были уже в древности. К ним относился Гераклит, по мнению которого «многознание уму не научает». Аналогичную позицию занимал Цицерон. В новое время теорию дидактического формализма, основу которой составляли философия И. Канта и неогуманизм, выдвигал И. Г. Песталоцци. Главной целью обучения, считал он, должно стать усиление «правильности мышления учеников или формальное образование». В Германии близкие взгляды изложил А. Дистервег в своем «Руководстве для немецких учителей» (1850).

В России формальное, или классическое, направление в образовании прочно утвердилось в XVIII в., явившись составной частью государственной образовательной политики, и продержалось вплоть до начала XX столетия, реализовавшись в педагогических и методических системах, школьных программах и учебниках, учительской практике. Его приверженцами были М. Н. Катков, П. М. Леонтьев, Н. И. Пирогов, министр просвещения Д. А. Толстой и другие известные педагоги и общественные деятели (см. подробнее в разделе 2.1).

Современная европейская школа и образование в своих основных чертах сложились под влиянием философско-педагогических идей, сформулированных *Я.А.* Коменским, И. Г. Песталоцци, Ф. Фребелем, И. Гербартом, ФА. Дистервегом, Дж. Дьюи и другими классиками педагогики. Их идеи легли в основу классической модели обучения, которая в течение XIX–XX вв. эволюционизировала, оставаясь тем не менее неизменной в

своих основных характеристиках: целях и содержании образования, формах и методах обучения, способах организации школьной жизни.

В отечественной педагогике XVIII–XIX вв. выдвигались теории становления, развития личности в процессе обучения, присвоения учащимися многообразных знаний, накопленных человечеством, и умения пользоваться этим богатством. Сторонниками воспитывающего, развивающего обучения в российской педагогике образования, в том числе и литературного, явились Н. И. Новиков, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, В. Я. Стоюнин, В. И. Водовозов, В. П. Острогорский, И. Ф. Анненский, П. Ф. Каптерев, П. П. Блонский и другие.

В отечественной теории обучения первой половины XX в. утвердилась парадигма идеала образованности: образованный – значит знающий и умеющий использовать знания. Такая парадигма по существу свела содержание образования к знаниям основ наук, а представление о научении и развитии – к процессу и результату усвоения знаний в обучении. В основу способов построения учебных предметов была положена идея последовательного накопления знаний, а среди форм обучения приоритетным оказался урок, который независимо от специфики учебной дисциплины неизменно включал следующие этапы: проверка домашнего задания, сообщение новой темы, ее закрепление посредством упражнений по заданному образцу, учет и контроль, задание на дом. При этом в дидактике сложилась традиционная точка зрения на обучение как «совокупность последовательных и взаимосвязанных действий учителя и учащихся, направленных на сознательное и прочное усвоение обучаемыми системы знаний, умений и развитие их познавательных способностей» [558, с. 3].

Начиная с 1960-х годов в значительной степени под влиянием социальных, политических, общекультурных перемен в обществе, его демократизации отечественная педагогика обогатилась идеями психологии личности и ее развития, диалога, сотрудничества, совместного действия, понимания чужой точки зрения, уважения прав человека. В этой связи стало очевидным, что классическая модель обучения в полной мере не отвечает требованиям развития личности. Возникла потребность в новых философско-педагогических идеях, которые должны были стать методологией личностно развивающего обучения.

Проблема соотношения обучения и развития была и остается одной из стержневых проблем педагогики. На различных исторических этапах ее решение менялось, что обусловлено сменой методологических установок, появлением новых

трактовок понимания сущности развития личности и самого процесса обучения, переосмыслением его роли в этом развитии.

Признание главной роли обучения в развитии природных задатков содержалось уже в работах основоположника педагогики Я. А. Коменского. Эта идея в том или ином виде утверждалась многими педагогами и психологами на протяжении последующих столетий вплоть до настоящего времени. В отечественной педагогике она нашла отражение прежде всего в работах П. П. Блонского, К. Н. Вентцеля, Н. Х. Весселя, Л. С. Выготского, П. Ф. Каптерева, К. Д. Ушинского, в концепциях развивающего обучения психологов и педагогов Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Н. Ф. Талызиной, Д. Б. Эльконина, И. С. Якиманской и других.

Таким образом, проблема соотношения обучения и развития, прежде всего познавательного, в традиционном, исторически сложившемся понимании, в настоящее время трансформировалась в проблему соотношения обучения и развития личности, задав новый ракурс реформирования всей системы образования, в том числе и обучения литературе.

Смещение смысловых акцентов в решении этой проблемы современная педагогическая наука объясняет рядом причин. Первая видится в том, что образование в демократическом обществе не может быть направлено лишь на формирование знаний и умений. Вторая причина связана с процессами развития науки, обогащения и увеличения объема знаний, за которыми образовательные учреждения не успевают, поскольку нельзя постоянно увеличивать сроки общего и профессионального обучения. Оно должно быть направлено на формирование у обучающихся способов самостоятельного и непрерывного самообразования. Третья причина заключается в том, что длительное время учет возрастных особенностей детей считался приоритетным и неизменным принципом обучения. «Если бы это было действительно так, то никакое обучение не в состоянии было бы преодолеть ограниченные природой возможности того или иного возраста, – отмечают Е. Н. Шиянов и И. Б. Котова. – Выявление соотношения обучения и развития личности позволяет устранить с помощью обучения кажущуюся ограниченность возрастных особенностей учащихся, расширить их возможности» [558, с. 21]. И, наконец, четвертая причина переосмысления проблемы соотношения обучения и развития в современной педагогической науке вызвана признанием приоритета принципа развивающего образования.

Положение о том, что развитие учащихся зависит от

характера обучения, сегодня уже стало аксиоматическим. При этом приоритеты отдаются такому обучению, в котором происходит развитие самопознания, самодеятельности, саморегуляции.

Заметный акцент на субъектности обусловлен не новыми теоретическими веяниями в философии образования, а пониманием того, что личность есть феномен субъектности. Это изменяет позицию обучаемого в учебном процессе: вместо традиционного рассмотрения его как объекта обучения формируется отношение к учащемуся как субъекту учения. В этой связи изменятся роль и характер деятельности учителя и ученика в процессе обучения. С первых этапов включения ребенка в обучение педагог транслирует в совместной с ним деятельности не только предусмотренные учебными программами знания, но и свой личностный потенциал, понимание, видение мира, оценку событий, фактов истории и современности, их осмысление в художественном творчестве, с учетом индивидуального жизненного и читательского опыта ученика.

Именно педагог формирует у учащихся в повседневных актах обучения концептуальное видение мира, стремление сохранять собственную субъектность («самость»), намечает зоны личностного и профессионального роста.

Речь идет о гуманизации образования, идеи которой сегодня находят свое воплощение в концепциях, принципах и технологиях личностно развивающего обучения, положенных в основу методической науки и школьной практики. Гуманистическая направленность образования меняет традиционное представление о цели образования как формировании «систематизированных знаний, умений, навыков». Именно такое понимание цели образования послужило причиной дегуманизации процесса обучения, которая привела к тому, что воспитательное значение знаний оказалось размытым, произошло их отчуждение от личности. Ни средняя, ни высшая школы не стали трансляторами общечеловеческой и национальной культуры, гуманистических начал, утверждения самоценности человеческой личности.

Общепедагогические, дидактические, философские концепции образования, развитие психологической науки определяют теоретические основы методики преподавания учебной дисциплины в школе.

Разные подходы к пониманию целей и задач обучения, складывавшиеся на протяжении исторического пути в педагогической науке, несомненно, способствовали возникновению и формированию сообщающего и развивающего направлений обучения в методике.

Следует отметить, что сообщающее и развивающее направления в преподавании литературы XX в. получил в наследство от классической и реальной школы XVIII–XIX вв. Они возникли практически одновременно, далеко не сразу вступив в конфронтацию, позже перешедшую в открытую борьбу. Однако уже в классическом образовании сложилось противоречие между продекларированной целью и средствами ее достижения. С одной стороны, в ходе изучения учебных дисциплин, в том числе риторики и пиитики, позже истории и теории словесности, ставились задачи развития у учащихся познавательных интересов, логического мышления, с другой – предполагалось их решение посредством многочисленных «риторических упражнений и имитацией лучших авторов, как латинских, так и российских» [542, с. 8] и переводов образцовых сочинений с греческого и латинского языков, неукоснительное следование нормам и правилам, что мало способствовало поддержанию интереса учащихся к учебе.

Рационалистичность и нормативность программ и учебников, жесткие инструкции для преподавателей, достаточно крутые меры по изучению древних языков и античных классиков, направленные на приобщение учащихся к духовному наследию Античности, воплощаясь на практике в постоянных экзерцициях по заданной схеме, шаблону, формировали стереотип мышления, приводили к схоластике и зубрежке учебников риторики и пиитики, содержание которых не отвечало любознательности, возрастным и читательским интересам учащихся.

Между тем уже в XVIII – начале XIX в. наблюдается ясное осознание огромного потенциала для формирования личности ученика, его развития, заложенного в «изящных» науках и прежде всего в словесности, о чем свидетельствует выделение литературы в самостоятельную дисциплину, ибо «изящные науки делают его (ученика) воображение быстрым, память деятельною, внимание замечательным, разум острым, умствования дальновидными, изъяснения легкими и приятными» [415, с. 14].

В методике преподавания литературы впервые вопрос о личности ученика как об одном из определяющих начал при построении методики поставил Ф. И. Буслаев. В русле развивающего направления формировались методические системы В. Я. Стоюнина, В. И. Водовозова, В. П. Шереметевского, В. П. Острогорского, И. Ф. Анненского, одни из которых в процессе литературного образования акцентировали внимание прежде всего на нравственном развитии личности учащегося, формировании его гражданских идеалов, пробуждении критической мысли под влиянием книги, являющейся для него

«учебником жизни» (В. Я. Стоюнин, В. И. Водовозов, В. П. Шереметевский), другие – на развитии восприимчивости к красоте, способности получать эстетическое наслаждение при общении с художественным произведением, воспринимаемым прежде всего как явление искусства, на развитии литературно-творческих способностей учащихся, их «эстетического чувства» (В. П. Острогорский, И. Ф. Анненский).

XX в. в методике преподавания литературы, как показало наше исследование, прошел под знаком преодоления схоластики и шаблона, зубрежки и заучивания учебника, убивающих читателя, под знаком противостояния развивающего направления сообщающему в борьбе за научный уровень литературного образования, в поисках таких методов, приемов, форм работы с текстом, которые открывали бы ученику-читателю духовный и интеллектуальный потенциал, заложенный в книге, побуждали к сотворчеству с писателем, способствовали бы нравственному и эстетическому развитию личности в процессе школьного изучения литературы.

Сделанный нами историко-библиографический срез с 1900 по 2000 г. на материале выявленных библиографических указателей по педагогическим наукам, в том числе и по методике преподавания литературы, «Летописи журнальных статей» (изд. с 1926 г.), «Летописи газетных статей» (изд. с 1936 г.) дает возможность увидеть объективную картину этого противостояния, которая наиболее ярко, зримо предстала в многочисленных дискуссиях по проблемам преподавания литературы в школе, проходивших на страницах периодической печати в указанный период и обнажавших «болевые точки» методической науки и школьной практики. В них принимали участие не только ученые-методисты, учителя-словесники, деятели органов образования, но и литературоведы, писатели, работники библиотек, учащиеся, родители, преподаватели вузов.

Несмотря на поступательное движение, развитие методической науки на протяжении XX в., ее достижения и успехи, *в дискуссиях,* как показал анализ, *наблюдается упорное возвращение к одним и тем же проблемам,* что свидетельствует, с одной стороны, о реальной сложности самого предмета литературы в школе, его многофункциональности, которая, вероятно, и впредь будет «провоцировать» споры сторонников разных взглядов на цели, способы и методы преподавания литературы в школе; с другой – о зависимости преподавания литературы от социального заказа школе, методологических исканий литературоведческой и педагогической наук, смены образовательных парадигм, системы филологической и

методической подготовки учителей-словесников в вузе и непрерывного послевузовского образования и др. В представленной таблице сгруппированы основные проблемы дискуссий о преподавании литературы с 1900 по 1990-е годы.

Таблица 1. **Основные проблемы дискуссий о преподавании литературы на страницах печати**

Периоды	Проблемы
1900—1910-е гг.	— цели и задачи литературного образования в школе; — содержание и структура литературного курса, его научная основа и место теории и истории словесности в средних и старших классах; — методы и приемы преподавания литературы, преодоление догматизма и схоластики, развитие самостоятельности и творчества учащихся на уроке, — организация внеклассного чтения, учебник литературы
1920—1940-е гг.	— цели и задачи литературы как учебного предмета в школе; — преодоление вульгаризаторства и шаблона в преподавании литературы; — сухость и схематизм в методических пособиях и школьной практике; — совершенствование методов и приемов анализа художественного произведения; — усиление эстетического влияния литературы как искусства на молодежь

Периоды	Проблемы
1950—1970-е гг.	— схематизм и шаблон в преподавании литературы; — методы обучения литературе и усиление творческого начала в преподавании; — проблема школьного сочинения; — содержание и задачи школьного курса литературы; — формирование читательских умений на уроках литературы; — методическая подготовка учителей-словесников
1980—1990-е гг.	— цели и задачи литературы как учебного предмета, ее место в ряду школьных дисциплин; — создание единой системы литературного образования в школе; — содержание и структура курса; — преподавание литературы XX в. в школе; — разработка новых программ и учебников; — современный урок литературы; — преодоление схематизма и шаблона в преподавании литературы, развитие творческой активности учителя и учащихся; — ученик как читатель; — воспитательные функции литературы; — выпускной экзамен по литературе — каким ему быть? — подготовка учителя-словесника

Дискуссии 1990 – начала 2000-х годов отличаются особой полемической страстностью и бескомпромиссностью позиций их участников. Уже в новых условиях перестройки всех сфер жизни общества, в том числе и литературного образования, обсуждаются проблемы, которые были в центре внимания дискуссий прошлых десятилетий.

В полемической статье «Литературу ли мы преподаем?» (1992) ИИ. Аркин поднимает вопросы, которые ставились на страницах печати на протяжении 100 лет: «Литература в школе: зачем?.. Как читают наши ученики? И как они способны отозваться на прочитанное?» Отмечая, что «до сих пор литературное произведение в школе препарируется на „содержание“ и „форму“ и что „эстетически и читательски неразвиты наши ученики, не умея воспринимать литературное произведение как литературное“» [22, с. 71], ИИ. Аркин видит одну из главных причин этого состояния в том, что происходит деформация понимания цели литературы как учебного предмета

в школе: «смысл уроков литературы, традиционное их назначение – воспитать читателя, развить в ученике особый талант, без которого немыслима творческая личность, – читательский», подменяется задачами нравственно-этического характера, что приводит к безразличию к литературе как искусству слова, к ее эстетической природе [22, с. 74].

Другие участники дискуссий видят причины в подмене школьного литературного образования филологическим; в завышенных требованиях к знаниям и умениям выпускников средней школы; в тенденции уменьшения количества часов на литературу как учебную дисциплину и в перегруженности программ; в отсутствии концептуально выстроенной системы литературного образования школьников; в обилии изданий рецептурной методики; в слабой филологической и методической подготовке студентов педагогических вузов, а также послевузовского образования учителей-словесников; наконец – в государственной образовательной политике.

Однако в дискуссиях рубежа XX–XXI вв. наиболее отчетливо выкристаллизовалось осознание высокой миссии русской литературы как «хранительницы высших смыслов отечественной культуры» (В. Кантор) и в связи с этим особой роли литературы как учебного предмета в школе, несущего новым поколениям школьников, чьи взгляды и убеждения формируются в сложных условиях современной России, исторически сложившиеся ценности национальной культуры, «которая есть условие существования нации и государства» [342, с. 31].

Изменения, происходящие сегодня в литературном образовании в обстановке продекларированной общей гуманизации российского образования, утвердившейся парадигмы личностно развивающего обучения, с одной стороны, показали достижения методической науки и ее связь с практикой (см., например, материалы ежегодного конкурса «Учитель года», публикации из опыта работы учителей-словесников на страницах педагогических журналов), с другой – вновь наглядно продемонстрировали поразительную жизнестойкость сообщающего направления в преподавании литературы с его неистребимым утверждением натаскивания, шаблонов и схем, подавлением интереса и творчества.

Вполне понятно, почему вопрос о ЕГЭ по литературе был одним из принципиальных как в дискуссиях последних лет, так и на съезде методистов и учителей-словесников, проходившем в октябре 2003 г. в Санкт-Петербурге, ведь государственный экзамен, подобно лакмусовой бумаге, выявляет не только качественный уровень литературных знаний выпускника средней

школы и уровень профессионализма учителя, но и обратную связь теории и практики, а также культурное и нравственное состояние самого общества.

Как показал уже первый опыт его проведения, предложенная составителями система тестов и заданий, призванных оценить качественный уровень знаний и умений выпускников как вдумчивых и литературно образованных читателей, «сделавших мысли и чувства писателей своим личным достоянием» [514, с. 10], на деле обернулась проверкой способности к мелочному запоминанию, убивающему не только интерес к чтению, но и собственно литературу.

Для того чтобы понять причины нерешенности многих проблем литературного образования школьников, причины «живучести» сообщающего обучения даже в условиях, казалось бы, наиболее благоприятных для развивающего направления в преподавании литературы, мы проследили их противостояние на протяжении целого столетия, остановившись на основных этапах состояния методической науки, представленной методическими системами и школами, на реализации научных идей и открытий в школьной практике. Результаты наблюдений за характером соотношения сообщающего и развивающего направлений в методической науке и школьной практике, выявление причин и факторов, способствующих развитию методических идей и реализации их в практической деятельности учителей или тормозящих этот процесс, позволят, на наш взгляд, не только объективировать общую картину движения методики как науки, но и привести к качественным изменениям состояние современного литературного образования, прогнозировать его будущее.

XX в., как мы уже отмечали ранее, получил в наследство оба направления – и не только в массовой практике преподавания литературы, но и в самой методической науке.

К началу 1900-х годов в методической науке, как показал анализ наследия В. Я. Стоюнина, В. И. Водовозова, В. П. Острогорского, казалось бы, сложились необходимые предпосылки для реализации идей развивающего обучения литературе. Метод аналитической беседы, занявший ведущее место в методических системах названных ученых, был призван посредством логически выстроенных вопросов, погружающих учащихся в идейно-художественное пространство произведения, помочь успешному решению образовательных и воспитательных задач литературы как учебной дисциплины, в том числе задач воспитания читателя, испытывающего потребность в общении с хорошей книгой. Получив распространение в массовой школе, он,

однако, оборачивался «догматизмом и катехизацией, которая мертвит образ, картины, стирает в сознании ученика инстинктивно понимаемую им разницу между обыденным взглядом на природу и поэтическим… вытесняет синтез в мысли и речи» [16, с. 32], убивая живой интерес к чтению и к урокам словесности как к школьному предмету.

Сознавая, какие неограниченные возможности для развития растущего человека содержит в себе художественная литература, многие писатели, педагоги, учителя-практики рубежа XIX–XX вв. настойчиво стремились понять, почему же такой важный предмет, как русская словесность, был для учащихся «совершенно потерян и даже больше – служил одним из главных орудий гимназической пытки» [421, с. 109].

И. Ф. Анненский первым увидел причину в том, что к литературе методика подходит с теми же мерками, что и к любому другому учебному предмету, не учитывая законов художественного мышления, по которым она живет как искусство слова. Поэтому зачастую и «не работают» такие методы и приемы, как объяснительное чтение, где комментируется каждое слово учителем; аналитическая беседа с жестко заданной системой логически выстроенных вопросов, касающихся преимущественно содержания произведения и выявления его гражданской идеи; пересказ, который разрушает художественную природу произведения.

Это открытие И. Анненского станет принципиально важным для методической науки и школьной практики, получит развитие в исканиях психологической школы, окажется чрезвычайно перспективным для современной методики.

Конечно, были и другие причины. Это и недостаточный уровень филологической подготовки учителей, и отсутствие у многих из них «поэтической жилки» (В. П. Острогорский), а также категоричность и жесткая регламентация учебных программ и министерских инструкций, органов просвещения учебных округов, лишавшая самостоятельности и свободы как учащихся, так и учителя.

В программе 1890 г. даже в старших классах игнорировался историко-литературный комментарий, свободный обмен мнениями по поводу разбираемых произведений. Такой подход к литературе, несомненно, в значительной степени формировался под влиянием государственной политики в области образования, носившей охранительный характер.

В педагогической печати 1900-х годов, как показал анализ, преобладают критические высказывания в адрес содержания учебных программ и пособий для учащихся, устаревших методов

обучения, не поддерживающих интерес учащихся к литературе, отмечаются формализм и сухость преподавания, подмена катехизаторством анализа художественного произведения.

Вызревшее общественное недовольство преподаванием литературы в средней школе, признание на уровне государства его кризисного состояния и необходимости реформирования совпало с открытиями «психологической школы» в литературоведении и формированием «психологической школы» в методической науке, развитием экспериментальной психологии, что в совокупности дало мощный импульс для поиска иной концептуальной основы школьного изучения литературы, новых методов, приемов, форм, которые способствовали бы укреплению позиции развивающего направления в методической науке и практике.

Принципиально новый подход к изучению художественного произведения прежде всего как явления искусства, эстетически воздействующего на ученика-читателя, выдвинутый теоретиками психологической школы, потребовал развития не только логического, но и образного мышления, воображения, ассоциативных связей, фантазии, о чем меньше всего заботилась официальная школа.

«Потебнианцы» потребовали внимания к слову как мыслительно-речевому процессу, к поэзии в слове, к его «внутренней форме» и жизни слова в тексте, что делало очевидным необходимость поисков таких приемов изучения литературы, которые способствовали бы воспитанию вдумчивого и заинтересованного читателя, испытывающего радость общения с книгой, потребность размышлять над прочитанным.

Одним из первых в методике преподавания литературы И. Ф. Анненский предложил в поисках приемов работы над текстом исходить из словесно-образной и эстетической специфики литературы. Учитывая, что литература – прежде всего искусство, он рекомендовал при изучении словесности в школе органично сочетать педагогические задачи с эстетическими: постижение своеобразия поэзии как творческого процесса, развитие языкового чутья, эстетического вкуса, собственная эстетическая деятельность, проявляющаяся в декламации, театрализации, литературном творчестве школьников [16, с. 41].

Искания методистов и учителей-словесников 1900 – начала 1920-х годов, питавшиеся идеями свободного воспитания, получившими развитие в дидактике, в практическом опыте Л. Н. Толстого и яснополянской школы, в опыте школы С. А. Рачинского, а также идеями психологической школы и других литературоведческих течений, открытиями в изучении

психологии читателя Ц. П. Балталона, Н. Рубакина, Г. Трошина и других, были чрезвычайно плодотворны для развития методической науки.

Разнообразие методов и приемов в изучении литературы как учебной дисциплины, в приобщении учащихся к книге, «найденных» в те годы и активно работавших в школе, создавало гибкую модель литературного развития школьников.

Уже в начале XX в. сложились как дидактические, так и методические предпосылки для реальной возможности осуществления идеи сотрудничества, сотворчества учителя и учащихся на уроке, без чего невозможно развивающее обучение.

Под влиянием этих исканий создавались программы по литературе 1905, 1912, 1915, 1919, 1921 гг., которые утверждали *принцип самодеятельности и коллективного творчества учащихся, уважительного отношения как к ученику, так и к учителю.* Они были лишены жесткой регламентации и давления на тех и других. Не случайно было предложено несколько вариантов списков произведений для литературного чтения учащихся, предоставлена свобода выбора учителю.

Несомненно, в русле идей развивающего направления было стремление реформировать прочно утвердившийся в методике преподавания словесности (преимущественно младших классов) метод объяснительного чтения, заменив его *«творческим чтением».* (В 1970-е годы метод творческого чтения будет «возрожден» и теоретически обоснован Н. И. Кудряшевым). Наиболее развернутые критические выступления против объяснительного чтения мы находим в работах И. И. Трояновского, А. Е. Флерова, В. С. Мурзаева, В. Голубева, А. Налимова, СИ. Абакумова, В. Стратена, З. Опокова, А. Левитского, Е. Досычевой и других талантливых учителей-словесников и методистов (см. составленный нами систематический каталог статей).

В Оренбургском областном государственном архиве нами обнаружены конспекты уроков объяснительного чтения учениц-практиканток VIII класса 1-й и 2-й городских гимназий 1911–1916 гг. (ед. хр. 63), а также протоколы анализа уроков во время педагогической практики (ед. хр. 75), которые дают зримое представление о том, как проходили уроки объяснительного чтения в массовой школе, а также о методической подготовке будущих учителей.

Приведем фрагмент «конспекта урока, данного 28 ноября 1911 г. по объяснительному чтению в 3-м отделении мужского приходского училища ученицей VIII класса Оренбургской 2-й городской женской гимназии И. Андреевой» по теме «Басня НА.

Крылова „Осел и Соловей“» (ГАОО, ф. 86, оп. 1, ед. хр. 63), который был высоко оценен «госпожой преподавательницей-руководительницей», «госпожой начальницей гимназии», «Председателем Педагогического Совета».

«…Видел кто-нибудь из вас осла? – Нет. Ну, может быть, кто-нибудь видел ишака? – вот еще по улице на нем иногда мальчики ездят. Кто же видел? – Я, я, я… Ты видел ишака? – Видел. Ну вот! А ишаком называют у нас осла… А как сказать: кто такой осел? – Животное. А соловей кто? – Птичка. Какая? – Маленькая. А еще какая? Да что соловей умеет делать? – Петь. Ну, значит, какая же птичка соловей? – Певчая. Хорошо ли поет соловей? – Хорошо. Да, соловей лучше всех птиц поет. А каких вы еще знаете певчих птичек? – Канарейка, ласточка, малиновка, чиж. Так. Ты читай басню с первой строки… Каким другим словом можно объяснить слово „дружище“? – Большой друг, большой приятель, большой товарищ. „Великий мастерище“ – как другими словами это сказать? – Большой мастер, хороший мастер. – А кого мы, дети, называем мастером? Вот если ты пишешь хорошо, говорят: „Ты мастер писать“. Значит, кого же можно назвать мастером? – Кто хорошо делает что-нибудь. Так. Здесь соловей что был большой мастер делать? – Петь… Читай дальше. „Тут соловей являть свое искусство стал“. Что такое искусство? – Уменье, способность. Что значит „являть“ свое уменье стал? – Показывать свое уменье стал. Как он стал показывать свое искусство? – „Защелкал, засвистал на тысячи ладов“. – А как защелкал соловей? А кто сумеет это сделать? Ну-ка? Ну, вот и соловей почти так же защелкал…» (ГАОО. Ф. 86. Оп. 1. Ед. хр. № 63).

На необходимости оздоровления «школьной кухни» настаивали А. Е. Флеров, А. Голубев, отмечая, что «чтение тонет в обилии объяснений, захлебывается в безостановочных словоизвержениях учителя» [122, с. 16; 523, с. 12].

В. Голубев одним из первых стремился преобразовать объяснительное чтение на основе учения А. А. Потебни, что нашло воплощение в его статьях, публиковавшихся на страницах педагогических журналов, в отдельных изданиях, в частности в книге «Из методики родного языка. Объяснительное чтение художественных произведений» (1912–1913), которые помогали учителям преодолевать сложившиеся стереотипы в изучении словесности [122; 123].

В главе «Психология художественного творчества и эстетическое восприятие» В. Голубев обосновал центральный тезис новой методики «творческого» чтения: чтение и восприятие словесного художественного произведения – это повторение, хотя

и «неполное», «неточное», творчества автора на основе художественной индукции. Он ратовал за сохранение целостности и красоты художественного произведения во время анализа, который при умелом и тактичном руководстве учителя не только «не разрушит цельности впечатления, а только углубит его» [122, с. 72]. Представленные в пособии образцы анализа отдельных произведений включают систему вопросов на разные сферы их восприятия и осмысления, опирающихся на образное мышление, воссоздающее и творческое воображение школьников, внимание к художественной детали (см. анализ баллады М. Ю. Лермонтова «Воздушный корабль», стихотворений А. С. Пушкина «Зимний вечер», А. Кольцова «Песня пахаря»).

В. Голубев, как и другие методисты развивающего направления, искал **новые приемы изучения литературы в ее словесно-образной специфике,** стимулирующие сотворчество ученика с писателем и поддерживающие интерес учащихся к чтению и осмыслению художественных произведений, среди которых активно входили в школьную практику такие, как *художественное чтение,* или *декламация, устное и иллюстративное рисование, инсценирование* и *драматизация, привлечение смежных искусств* (музыки, живописи) и другие, развивавшие детское мышление, воображение, способные увлечь, заинтересовать школьника, пробудить его творческие способности. Эти приемы, в современной методике получившие название «скрытого анализа», сегодня широко используются учителями-словесниками на всех этапах обучения литературе.

Опытом успешного использования приема *«устного рисования»* на уроках литературы делились на страницах журнала «Родной язык в школе» Е. И. Тихеева, Н. П. Раевский, К. П. Спасская и другие [492; 493].

Позже этот прием, талантливо «оживленный» в личном опыте и научно обоснованный Т. В. Чирковской в работе «Устное словесное рисование» (1962), получит широкое распространение в современной школе.

Прием *«иллюстративного рисования»* как действенный путь пробуждения «родника творчества в душе ребенка» [334, с. 19], активно использовали на уроках литературы и пропагандировали на страницах периодической печати В. Мурзаев, И. Трояновский, В. Голубев и другие методисты-словесники. И. Трояновский видел в ученической иллюстрации, с одной стороны, своеобразное «контрольное средство» проверки восприятия и осмысления произведения, с другой – средство развития образного мышления и канал самопроявления творческих сил ребенка, материализацию его внутреннего поэтического мира [508, с. 84].

Именно в это время закладываются методические основы привлечения смежных искусств при изучении словесности. В 1912 г. Н. М. Соколов публикует на страницах журнала «Русская школа» статью «Картина на уроках родного языка», в которой теоретически обосновывает *принцип наглядности в преподавании литературы* и впервые говорит о необходимости создания в школах кабинетов родного языка, высказывает свои мысли по поводу их содержания и структуры [487]. И уже в 1913 г. совместно с Г. Тумимом он издает в помощь учителям-словесникам и руководителям школ указатель «Кабинет родного языка» [486], а в 1914 г. справочное пособие «Художественная картина на уроках родного языка и на гуманитарных беседах» [488].

В 1910-е годы в школьную практику начали входить *«литературные суды»* как разновидность литературных бесед, «способствующие тщательному прочтению текста, живому обмену мнениями» [285, с. 500]. Редакция журнала «Родной язык в школе» пропагандировала это новшество, считая, что «такого рода литературные беседы, помимо их развивающего значения, могут приохотить наших учеников к чтению русских классиков» [284, с. 166; 285].

Литературный суд как нетрадиционная форма внеклассной работы по литературе получил широкое распространение в российской школе 1910–1920-х годов и прочно утвердился в советской школе 1930–1950-х годов, отвечая во многом духу времени.

В 1910–1920-е годы активно входили в школьную жизнь и другие разнообразные ***формы классной и внеклассной работы.*** *драматизация и театр в классе, литературные выставки, составление альбомов, издание рукописных газет и журналов, коллективное пение и декламация, рефераты, литературно-эстетические экскурсии, фольклорные экспедиции,* в которых успешно воплощались искания методики развивающего обучения, о чем свидетельствует выявленная нами обширная библиография, преимущественно из опыта работы учителей-словесников, в том числе публикации М. А. Рыбниковой, И. П. Плотникова, В. С. Габо и других.

Несомненным достижением методики развивающего направления является **изучение ученика как читателя,** что привело к основательной разработке в методике **вопросов организации внеклассного чтения** и руководства им. Родителям, воспитателям, учителям, библиотекарям, призванным оказывать помощь детям в выборе книг для чтения, и юным читателям были предложены справочники, указатели книг,

руководства для чтения А. М. Лебедева, А. Е. Флерова, В. С. Мурзаева, И. Г. Максимова, И. Владиславлева, В. Г. Радченко, Е. М. Чарнолусской, Л. П. Николаева и других, где книги распределялись соответственно возрасту и развитию учащихся [513].

Следует остановиться еще на одной актуальной проблеме методики преподавания литературы указанного периода, выдвинутой в русле идей развивающего направления, – проблеме *«школьного сочинительства»,* или ***литературного творчества учащихся***. В 1910–1911 гг. на страницах журнала «Русский филологический вестник» развернулась целая полемика по поводу «школьного сочинительства», в которой приняли участие видные методисты СП. Браиловский, В. В. Данилов и другие.

Статьи о литературно-творческой деятельности учащихся, образцы детского «сочинительства» печатались в журналах «Родной язык в школе», «Дитя в его жизни и творчестве», «Вестник воспитания», «Грядущее», «Народное образование», «Наш труд», «Психология и дети», «Педагогический сборник» и других (см. составленный нами систематический каталог журнальных статей). Не случайно именно в эти годы особенно активизируется такая форма внеклассной работы по литературе, как ***рукописный журнал,*** на страницах которого «выплескивалось» ребячье творчество, оттачивалось перо, предъявлялись заявки на первое признание… Попытки учащихся попробовать себя в разных литературных жанрах, возможность испытать муки и радость творчества, активизировали их интерес к чтению, характеру героя, языку и стилю писателя, формировали вкус к хорошей книге, помогали пониманию и успешному освоению природы литературы как искусства слова.

Только в Оренбургском учебном округе в 1910 – начале 1920-х годов журналы «издавались» как в средних, так и в низших мужских и женских учебных заведениях, а также в национальных: «Юнкер-казак» (Оренбург, 1908 г.), «Мозаика» (Уфа, 1912–1917 гг.), «Общими силами» (Екатеринбург, 1915–1916 гг.), «Молодые побеги» (Оренбург, 1916 г.), «Улей» (Шадринск, 1913–1917 гг.), «Труды досуга» (Оренбург, 1913–1914 гг.), «Садак» (Уфа, 1915–1918 гг.), «Творческий путь» (Оренбург, 1923 г.) и др.

Государственный архив Оренбургской области предоставил нам возможность познакомиться с литературным творчеством юных «реалистов» и гимназисток, благодаря хранящимся там рукописным журналам «Труды досуга» (511; 512) и «Молодые побеги» (ГАОО. Ф. 86. Оп. 1. Ед. хр. 117).

Литературные работы оренбургских школьников не лишены налета сентиментальности и детской наивности, но они

подкупают внутренней, глубинной чистотой души, повышенным чувством справедливости, столь свойственным этому возрасту, давая представление не только о литературном развитии учащихся массовой школы первых десятилетий XX в., но и о нравственном состоянии тогдашнего юношества (см. наши публикации отдельных работ: [52; 54]).

Стремление уйти от схоластики и шаблона в преподавании литературы, жажда развития самостоятельности и мышления учащихся, привитие интереса к чтению и анализу художественных произведений потребовали реформирования и **учебников по теории и истории словесности. В** статье «Каким должен быть учебник по истории русской литературы в средней школе?» (1916) В. Водарский, обратившись к анализу учебников А. И. Незеленова, В. Саводника, В Келтуялы, М. Быстрова, И. Глебова, В. В. Сиповского, справедливо отмечал, что, представляя собой по преимуществу скупые историко-литературные комментарии, подробные и мелочные разборы изучаемых по программе произведений, они «приносят большой вред ученикам уже потому, что ведут их на помочах и не развивают в них самодеятельности» [104, с. 385].

Кроме учебников, как показала выявленная библиография, учащиеся были основательно «экипированы» многочисленными «планами и разборами», «пересказами содержания произведений русской словесности», «темниками» и «темничками» А. И. Новикова, А. Ф. Орлова и И. П. Карского, Г. Корика, С. Бураковского, К. С. Хоцянова и других, освобождавшими их от необходимости чтения самого художественного произведения. Кроме пересказов, в них были представлены характеристики героев, предусмотрительно подобранные нужные цитаты к каждой черте характера, сделаны необходимые выводы и имелись уже готовые образцы устных ответов и сочинений.

Дискуссии о том, каким должен быть учебник литературы, чтобы «не убивать в ученике критицизм и самостоятельность мышления и мнений, не приучать его рассуждать по известному шаблону», а, напротив, «побуждать к своим мыслям, к личной работе над выработкой языка» [104, с. 387], продолжались вплоть до Первого Всероссийского съезда словесников [353].

В русле исканий методики развивающего направления идет усиленная работа по созданию таких учебных пособий, которые углубляли бы восприятие и понимание художественного текста, будили самостоятельность и творчество учащихся. Одной из первых попыток создания такого рода учебных книг стало «Пособие для литературных бесед и письменных работ» Ц. П. Балталона, первое издание которого относится еще к 1891 г.

[28].

Неудовлетворенность существующими учебниками, которые только «отталкивают ученика от оригинала» своими пересказами, приводит А. Алферова и А. Грузинского к созданию пособия, которое могло бы вызвать интерес к чтению и «направить русское учащееся юношество к самостоятельной работе мысли над русскими литературными произведениями» [7, с. III, IV].

Данное пособие явилось первым опытом систематического историко-литературного курса в вопросах и заданиях, охватывающего и идейное содержание, и композиционную структуру, и языковую форму, и воспитательную значимость читаемых и изучаемых произведений. Будучи востребованным учителями-практиками, оно выдержало свыше 10 изданий.

По этому пути шел и В. В. Голубков в создании учебных пособий, выдвигая на первое место «непосредственное изучение источников, из которых учащиеся по возможности самостоятельно делают необходимые выводы», а также «знакомство со взглядами известных критиков, помогающее учащемуся выяснить свое личное понимание литературных произведений» [132, с. 3; 131]. Не случайно одно из них символически было названо автором «Новый путь».

Новый тип учебной книги, ориентированной на самостоятельную работу и творчество учащихся и получившей разработку еще в дореволюционной методике, оказался востребованным в условиях утверждавшейся образовательной парадигмы, с усилением трудового начала в обучении посредством «лабораторно-трудового», или «лабораторно-исследовательского» метода, суть которого, по определению Н. Иорданского, сводилась к тому, что «ничего не должно быть подсказано ученику; до всего он доходит сам при помощи учебного материала, книги и учителя» [207, с. 34].

Получившие распространение в 1920-е годы «рабочие книги» [455; 134], своими вопросами и заданиями активизировали восприятие и мыслительную деятельность учащихся, будили интерес к чтению и способствовали выработке самостоятельности оценки читаемого произведения.

Анализируя в статье «Опыт методической оценки слагаемых рабочей книги по литературе» (1929) этот тип пособий для учащихся, М. А. Рыбникова отмечала, что рабочие книги, несмотря на недостатки, в особенности лучшие из них, стимулировали живую творческую работу над художественным текстом и давали обильный дидактический материал для такой работы [450].

Позже 1910-е и начало 1920-х годов В. В. Голубковым будут

незаслуженно названы «периодом методологического и методического разброда и стихийности» [129, с. 51], в то время как именно на них выпал наиболее интенсивный поиск активных методов обучения и развития школьников, формирования навыков самостоятельной работы над текстом художественного произведения, поиск разнообразных форм внеклассной и внешкольной работы по воспитанию вдумчивого и заинтересованного читателя, творческой личности, многие их которых к 1938 г., когда автор писал эти строки, по сути «сошли на нет». М. А. Рыбникова была одним из немногих методистов, не оставлявших в 1930-е годы работы в данном направлении.

В русле развивающего обучения литературе 1910–1920-х годов формировались методические интересы М. А. Рыбниковой, намечались основные принципы, которые позже легли в основу ее методической системы: сближение преподавания литературы с жизнью, развитие самостоятельности и творчества учащихся, активизация методов преподавания. Методические идеи и опыт М. А. Рыбниковой получили распространение в различных регионах России, а ее имя приобретало авторитет среди методистов, учителей-словесников, что способствовало формированию научной школы. В частности, литературные выставки, впервые предложенные М. А. Рыбниковой как действенный путь «погружения» учащихся в литературу, активно использовались в школьной практике 1920-х годов (см.: [75; 384; 171; 404]).

Следует отметить, что многие открытия и достижения методики 1910–1920-х годов получают распространение в школьном преподавании литературы. В эти годы наблюдается укрепление позиций развивающего направления как в методической науке, так и в массовой практике.

Однако уже в 1931 г. происходит достаточно решительный и жесткий поворот к унифицированной системе образования, начало которому было положено постановлениями ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» (1931) и «Об учебниках для начальной и средней школы» (1933), призванными вернуть в школу разрушенную в 1920-е годы классно-урочную систему, направленными на стабилизацию учебного процесса [351, с. 8].

В 1932 г. был введен типовой распорядок школьных занятий: установлены продолжительность урока, норма домашних заданий, качественные оценки успеваемости, проверочные испытания. В 1930-е годы начинается разработка единой системы литературного образования в советской школе, опиравшейся на общедидактические, идеологические, литературоведческие основы.

Это были очень напряженные годы для методической науки: необходимо было в сжатые сроки разработать программы на иной концептуальной основе, снабдить школу учебниками и хрестоматиями, решать актуальные проблемы, связанные с организацией урока литературы, учетом и контролем знаний учащихся, итоговой аттестацией, вопросами анализа художественного произведения, развития устной и письменной речи учащихся и др. Историко-библиографический анализ позволяет увидеть объективную картину исканий методики этих лет.

Изданные уже в 1933 г. стабильная программа по литературе, в работе над которой принимали участие крупные литературоведы и методисты, среди них Г. Л. Абрамович, И. М. Машбиц-Веров, Г. Н. Поспелов, Л. И. Тимофеев, В. В. Голубков, и первый стабильный учебник В. В. Голубкова и Л. С. Мирского призваны были на практике реализовать поставленные перед литературой как учебным предметом задачи: «Обеспечить необходимый запас фактических знаний по художественной литературе; научить правильному (историческому и классовому) пониманию художественного произведения» [392, с. 3].

И программу, и учебник «отличал» вульгарно-социологический подход к писателям и их творчеству, что проявлялось в тематике, комментариях к изучаемым произведениям, в статьях учебника, в советах учащимся, как критически изучать литературу прошлого. Однако вышедшие вслед за учебником В. Голубкова и Л. Мирского учебники и хрестоматии для средней школы С. Флоринского и Б. Рождественского, Г. Абрамовича и Ф. Головенченко, А. Цинговатова и Я. Ротковича и других так же не были лишены серьезных недостатков в изложении биографических сведений о писателях, в комментариях историко-литературного характера. Представленные в учебниках разборы художественных произведений «грешили» вульгаризаторскими стереотипами и шаблоном. Об этом говорилось на совещании актива словесников в феврале 1938 г. в Москве, посвященном анализу учебников по литературе [407].

Для методики начинался новый этап. В соответствии с принципами советского литературоведения в школьных программах и учебниках последующих десятилетий, которые становятся едиными, типовыми на всем образовательном пространстве страны, а также в массовой практике преподавания литературы утверждается классовый подход к писателю и его творчеству, закрепляется строгая последовательность анализа

художественного произведения, который необходимо начинать с определения темы, идеи, далее переходить к разбору системы образов, композиции, жанровых и языковых особенностей. Такая «последовательность» анализа рождала схему, и растаскиваемое по рубрикам и пунктам плана произведение переставало существовать как единое целое. Л. С. Троицкий, рассматривая школьную практику тех лет, отмечал, что анализ на уроках литературы сводится к распределению героев по социальным группам, их социально-экономической и идейной характеристике, и только в самом конце в виде привеска присоединяется разбор композиции и языка произведения [505, с. 3].

Однако картина по сути не изменится и в преподавании литературы 1940–1950-х годов, так как в объяснительных записках к программам следующих десятилетий будет подчеркиваться, что «анализ художественных образов и уяснение идейного смысла произведения – центральные вопросы изучения литературы в школе» [392, с. 7], на что будет указываться и в инструктивно-методических письмах органов образования, и в рекомендациях учителям.

В складывающейся ситуации весьма проблематично было говорить о возможности творческих исканий учителя и уж тем более о сотворчестве учителя и учащихся на уроке. Школьный учебник становился основным транслятором знаний, которые нужно было заучивать, запоминать, закреплять посредством устного и письменного их репродуцирования. **Создавались благоприятные условия для сообщающего направления в преподавании литературы,** которое набирало силу, оттесняя развивающее направление на задний план.

Размышляя о «проблеме сотворчества в период монизма», Г. С. Меркин заметил, что «не может быть творческого способа преподавания литературы, рассчитанного на воспитание свободномыслящей и самостоятельной в суждениях и оценках личности, когда существуют государственные институты, ориентированные на ее нивелирование. В таких условиях методический поиск новых возможностей урока литературы… либо затормаживается совершенно, либо становится уделом одиночек…» [318, с. 32]. Среди таких «одиночек» им была названа М. А. Рыбникова.

Действительно, в складывающихся условиях жестких запретов и ограничений, постановлений и инструкций, направленных на стандартизацию и нивелирование общественной, культурной и других сфер жизни страны, в том числе и образования, лишавших свободы выбора, творческого поиска, методические идеи и открытия М. А. Рыбниковой

(впрочем, как и Н. М. Соколова, которого с нею сближала любовь к литературе и ученикам, стремление развивать их способности и самодеятельность, воспитывать «читателей-творцов»), продолжавшие лучшие традиции отечественной дореволюционной методики, оказались невостребованными ни в 1930-е, ни в последующие годы. Тем более что центральное место в ее методике занимал ученик, с его возрастными особенностями и возможностями, склонностями и интересами, который менее всего интересовал современную ей методическую науку, все более превращавшуюся в нормативную, рецептурную. Всем пафосом своего учительского опыта, статей и книг, в том числе последней, вышедшей в 1941 г., методической системы М. А. Рыбникова стремилась убедить не только учителя, но и всех, кто причастен к образованию, в важности руководства учебным процессом познания литературы, но такого руководства, которое обеспечивало бы интерес и творческое самочувствие ученика.

Однако, **несмотря на угасание и консервацию развивающего направления в обучении литературе,** как показала выявленная и систематизированная библиография, **М. А. Рыбникова не была одинока в своих исканиях даже в таких условиях.** Ее взгляды на преподавание литературы разделяли соратники и единомышленники, ученики, активно противостоявшие негативным тенденциям, происходившим в методике и школьной практике. Среди них К. П. Спасская, В. А. Никольский, В. В. Литвинов, Е. Н. Ахутина, Е. М. Досычева, М. В. Самбикина, А. Д. Гречишникова, А. А. Липаев, Н. И. Кудряшев, М. Д. Сосницкая, А. А. Яснопольская и другие, которые и в новых условиях продолжали заниматься решением проблемы нравственного, эстетического развития ученика через литературу как на уроках, так и во внеклассной работе, приобщением их к литературному творчеству (см. составленные нами каталоги отдельных изданий и журнальных статей).

Противостояли схеме и шаблону в преподавании литературы и ученые-методисты, творчески работающие учителя-словесники «ленинградской» школы 1930–1940-х годов: Л. С. Троицкий. М. П. Цамутали, О. А. Моденская, А. С. Дегожская, Т. В. Чирковская, О.Б. и О. Л. Тоддес, М. Н. Салтыкова, М. Н. Эгерштром, СВ. Клитин, ученый-литературовед Г. А. Гуковский, серьезно занимавшийся проблемами методики в эти годы.

Именно в эти годы МА. Рыбниковой был выдвинут новый принцип построения курса литературы в V–VII классах, названный ею «литературным чтением» (449).

Система изучения литературы в V–VII классах, предложенная

ею, основана была на постепенном усложнении материала, развитии мышления и творческих способностей учащихся, что пронизывает все ее публикации. Стенограммы уроков, представленные в «Очерках по методике литературного чтения», дают отчетливое представление о взаимном доверительном и раскрепощенном общении учителя и учеников в постижении художественного слова. Сочетание четко изложенных теоретических положений с конкретным материалом показывает, как практически воплощается методическая система в реальных условиях школьной жизни. Уроки, приведенные в «Очерках», разные по содержанию (от народных сказок в V классе до романа М. Горького «Мать» в VII) и по типу (уроки работы над композицией произведения, характеристикой героя, теоретико-литературным понятием и т. д.). При всем разнообразии тем, типов уроков, методов и приемов, которыми пользуется учитель, их объединяет главное: 1) оригинальность подхода к решению конкретных образовательно-воспитательных задач на литературном материале, отсутствие какой-либо схемы или шаблона; 2) умение органически связать изучаемый материал с нравственным и эстетическим опытом ученика на основании вдумчивого прочтения произведения; 3) большой выбор методических приемов, активизирующих чувства и мысли школьников; 4) отбор и распределение материала с учетом психологических и возрастных возможностей учеников, их интереса.

М. А. Рыбникова дает и теоретическое осмысление предложенных ею уроков, тем самым излагая основы системы работы над литературным произведением и одновременно наглядно показывая, как можно вызывать интерес учащихся и поддерживать его при изучении произведений разных жанров, как целесообразнее организовывать работу школьников при выполнении задания; как следует продумывать вопросы к тексту, чтобы активизировать чувства и мысли учеников; как сочетать работу над художественным текстом с теоретико-литературными понятиями, над содержательной и языковой стороной произведения и т. д.

Новый принцип изучения литературы в V–VII классах потребовал активизации в выработке основ литературного чтения. Уже в конце 30-х годов вышел ряд обстоятельных статей М. А. Рыбниковой «Новая программа по литературному чтению», «Дидактические основы литературного чтения», Н. И. Кудряшева и А. К. Казанской «О преподавании литературного чтения», П. Смирнова «Литературное чтение в 5–7 классах» и др.

Программа по литературному чтению, ориентировавшая

учащихся на тщательное вчитывание в художественный текст, давала толчок для появления работ, посвященных методике анализа литературных произведений в их родовой специфике: лирических – Н. И. Кудряшева и Е. Н. Ахутиной; эпических – Л. С. Троицкого и М. П. Цамутали; драматических – А. С. Дегожской.

«Задача курса литературного чтения, – отмечали Л. С. Троицкий и М. П. Цамутали, – сделать для учеников нарисованные картины наглядно представленными, образы героев живыми, понятными и близкими, действенно оформляющими сознание и волю, заставляющими учеников вдумываться в окружающую их жизнь, ее лучше понимать и ценить» [507, с. 28]. Работа над художественным образом должна идти, по их мнению, с постоянным обращением к тексту.

М. А. Рыбникова в статье «Первоначальная работа над персонажем» и Н. И. Кудряшев в «Методах изучения образа-персонажа на уроках литературы» возражали против схематического подчеркивания в целостном образе отдельных, изолированных друг от друга «черт характера», отвергали чисто логический анализ, исключающий живое, эмоциональное восприятие образа-персонажа [452; 251].

«Развитие образа проследить лучше по сценам в порядке текста, – подчеркивал Л. С. Троицкий. – При таком плане ученики поймут его постепенное развертывание…» [506, с. 97]. СВ. Клитин говорил о необходимости «строить анализ образа с учетом непосредственных читательских впечатлений от произведения» [149, с. 62]. На цельности восприятия лирического произведения и умелом анализе, который бы его не только не разрушал, а, напротив, углублял, настаивала Е. Н. Ахутина [24, с. 73].

Таким образом, уже **в конце 1930 – начале 1940-х годов** в работах отдельных ученых-методистов, учителей-практиков, представлявших развивающее направление в методике, **был выдвинут научный принцип «целостного анализа» художественного произведения в школе,** который, к сожалению, не получил распространения в методике преподавания литературы вплоть до 1960–1970-х годов.

Вопросам изучения произведений разных жанров, работе над художественным образом, языком и стилем литературного произведения в 1940-е годы посвящены работы Н. И. Кудряшева, Е. И. Досычевой, М. П. Цамутали, Г. А. Гуковского, М. Н. Салтыковой, ТВ. Чирковской, Н. А. Корста, В. А. Никольского, Г. К. Бочарова и других методистов.

Несмотря на усилия целого ряда методистов и учителей-

практиков, разделявших идеи МА. Рыбниковой и развивавших их уже после ее ухода из жизни, – не допустить торжества казенщины и схематизма в преподавании литературы, потребности учителя в готовых рецептах вместо живого творческого поиска и совместных с учащимися озарений и радости открытий, именно схематизм и шаблон прочно утверждают себя на долгие десятилетия. И как показывает критика современной школы, они не изжиты до сих пор (см. таблицу проблем дискуссий).

Все чаще исследователи склонны видеть причины этого явления, так глубоко пустившего корни в преподавании литературы, в том, что методика в свое время «пошла» не за Рыбниковой, а за Голубковым. Однако проблема, которая остро заявила о себе в советской школе, как мы убедились ранее, не была нова. И причина была куда глубже, чем это может показаться на первый взгляд. Система изучения литературы в школе, предложенная В. В. Голубковым, явилась своеобразным «методическим следствием» перемен, переживаемых обществом, литературоведческой наукой, школьным образованием, и отвечала «духу времени». В 1930-е годы, когда на повестку дня выдвигается лозунг – советская методика должна вобрать в себя все достижения научного, т. е. марксистско-ленинского, литературоведения, когда усиливаются тенденции классовой бдительности, методическая система М. А. Рыбниковой, построенная на идеях «вчитывания» и «формального» анализа, подвергается резкой критике и рассматривается как «идеализм», «созерцательный эстетизм» [429, с. 36], чем обрекает себя на забвение.

Следует отметить, что страстное желание обновления школы, поиски новой научной методологии, несомненно, объединяли М. А. Рыбникову и В. В. Голубкова. Однако в их взглядах на методику литературы как науку и литературу как учебный предмет были существенные расхождения. Определяя цели и задачи школьного литературного образования, объект изучения методики как науки, М. А. Рыбникова исходила прежде всего из словесно-образной специфики литературы как искусства слова и воспринимающего ее ученика как читателя, в то время как В. В. Голубков в качестве исходного начала литературы как учебной дисциплины и методики как частной дидактики избрал общедидактические принципы.

Если М. А. Рыбникова основной целью литературного образования в школе считала воспитание «ярко чувствующего и критически мыслящего читателя» (451, с. 8), нравственное, эстетическое развитие личности, ее творческих способностей

средствами литературы, то В. В. Голубков во главу угла литературы как учебного предмета ставил «приобретение прочных знаний с развитием умений и навыков учащихся» [130, с. 155]. Поэтому в центре методической системы М. А. Рыбниковой стоят именно литература и воспринимающий ее ученик; в методической системе В. В. Голубкова – «не литература, а педагогический процесс, т. е. взаимоотношения учителя и ученика в школьных занятиях по литературе и те же закономерности, какие можно установить в образовательно-воспитательной работе на литературном материале» [130, с. 7].

Опираясь на основы литературоведения, языкознания, педагогики и возрастной психологии, методика, по глубокому убеждению М. А. Рыбниковой, не слепо копирует, а творчески перерабатывает их достижения и «создает в результате свою систему доказательных и обдуманных мероприятий» [451, с. 11–13].

Отмечая типичные недостатки преподавания, ведущие к падению интереса школьников, к потере учебного времени, к слабым знаниям и навыкам учащихся, М. А. Рыбникова видела их причины прежде всего в отсутствии такой системы, что «обусловливается в равной мере непониманием природы предмета (в целом и в элементах), а также незнанием законов развития учащихся», ибо только при наличии системы «предмет становится для ребенка понятным, любимым, плодотворным» [451, с. 7].

В определении методов и приемов изучения литературы в школе М. А. Рыбникова исходила прежде всего из специфики литературы как искусства слова и «особенностей детского восприятия и поведения». Предложенная же В. В. Голубковым классификация методов изучения литературы, по сути, повторяла методы, утвердившиеся в дидактике, в основу которых был положен процесс совместной деятельности учителя и ученика и источник знаний: лекция, беседа, самостоятельная работа. Типы уроков по литературе, выдвинутые ученым, отвечали его видению литературы как учебной дисциплины, призванной дать прочные знания и формирующей необходимые умения и навыки, опирались на этапы учебного процесса: вступительные занятия; чтение, ориентировочная беседа; анализ материала – критической статьи, учебника; подведение итогов и закрепление знаний; учет.

Такие уроки практически исключали живую беседу обмена впечатлениями о прочитанном, иллюстрирование, драматизацию, погружение в художественное пространство произведения, собственное литературное творчество – все те приемы, которые

так щедро передала в наследство методика 1910–1920-х годов, оказавшиеся в массовой школе в значительной степени невостребованными, так как перед литературой были поставлены совсем другие задачи. Не случайно в 1930–1950-е годы значительно снижается интерес к литературному творчеству учащихся, к внеклассной и внешкольной работе.

Центральным местом уроков литературы В. В. Голубков, как и М. А. Рыбникова, считал анализ, которому непременно должна предшествовать «ориентировочная беседа», сводившаяся в его системе к «выяснению основных частей произведения», «перечню и классификации персонажей», воспроизведению текста посредством пересказа, что должно свидетельствовать «о степени усвоения содержания и развития речи учащихся» [130, с. 98], в то время как для М. А. Рыбниковой на данном этапе изучения художественного произведения важен был живой обмен мнениями, впечатлениями учащихся о прочитанном, выявление первичного восприятия текста, характеров литературных героев.

Анализ литературного произведения в методической системе В. В. Голубкова исчерпывался работой над образом-персонажем и составлением его характеристики, что в значительной степени было продиктовано и литературоведческой наукой 1920–1950-х годов. В помощь учителю В. В. Го лубковым были предложены методические рекомендации по составлению индивидуальных, сравнительных и групповых характеристик, примерные схемы. Такой подход к анализу художественного произведения неизбежно приводил к стереотипу, шаблону, приобретавшему нормативный, а следовательно и массовый характер в школьном преподавании литературы.

М. А. Рыбникова своей системой утверждала оригинальность, нестандартность подхода к решению конкретных образовательно-воспитательных задач на литературном материале, умение органически сочетать изучаемый материал с нравственным и эстетическим опытом ученика на основании вдумчивого прочтения произведения, привлекать разнообразие методических приемов, активизирующих чувства и мысли школьников, организующих их творческий поиск как на уроке, так и во внеклассной работе, что нашло воплощение в структуре и содержании курса, выборе методов и приемов анализа художественного произведения, в изучении теоретико-литературных понятий, в системе письменных работ, во внеклассной и внешкольной работе по литературе. Ее система утверждала принцип сотворчества, сотрудничества учителя и ученика в процессе изучения литературы, где ученик является таким же активно действующим лицом, как и учитель. **Впервые**

именно в методической системе М. А. Рыбниковой было найдено равновесие между системностью и природосообразностью.

В. В. Голубков, напротив, стремился создать универсальную методическую систему, в которой были бы четко и определенно (технологично) прописаны все стороны преподавания литературы как учебной дисциплины в школе, целью которого являются прежде всего прочные знания учащихся и формирование стойких умений и навыков. Значительное место в системе В. В. Голубкова впервые было отведено основным формам внеклассной и внешкольной работы по литературе, вопросам организации работы учителя литературы: составлению календарных и тематических планов, учебным и методическим пособиям в помощь словеснику, кабинету литературы, служащему своеобразной лабораторией, местом работы преподавателя с классом.

Концепция литературного образования, предложенная В. В. Голубковым, которая воплотила принципы новой образовательной парадигмы, утверждавшей накопление знаний, была поддержана Министерством народного образования и положена в основу программ и учебников литературы 1940–1950-х годов, получила развитие в работах его единомышленников и учеников созданной им научно-методической школы.

Стремление В. В. Голубкова к системности, а следовательно, прочности знаний, в ущерб принципу природосообразности в обучении, как показал многолетний опыт реализации его методической системы в массовой учительской практике, привело к тому, что из процесса литературного образования выпало главное, центральное его звено – ученик с его неповторимым внутренним миром, взглядами, читательскими интересами, тот самый ученик, который определял методическую систему М. А. Рыбниковой.

Анализ разных изданий основного фундаментального труда В. В. Голубкова «Методика преподавания литературы», над которым он продолжал работать на протяжении всей жизни (первое относится к 1938 г., последнее – к 1962 г.) свидетельствует о стремлении ученого совершенствовать выстроенную им систему литературного образования. В последующих изданиях автор пытается разнообразить виды и приемы работы над анализом художественного произведения с учетом его родовой специфики, не ограничиваясь только работой над характером литературного героя и системой образов, но подключая анализ композиции, «пейзажа и изображения предметов», поэтического языка. Однако созданная

В. В. Голубковым методическая система не претерпевает существенных изменений.

Создавая свою систему В. В. Голубков, конечно, думал о ее преломлении в массовой учительской практике. Она должна была помочь советскому учительству в успешном решении проблем литературного образования и воспитания школьников. Достоинством его главного труда, адресованного студентам, учителям-словесникам, как отмечал сам автор и многие его современники – методисты, учителя-словесники, работники органов образования, – стали прежде всего лаконизм и конкретность изложения материала, логическая последовательность, четкость и универсальность рекомендованных методов и приемов, видов и форм, способных обеспечить прочные знания. Высокую оценку ей дали Я. А. Роткович и Е. А. Богуславская, в 1974 г. защитившая кандидатскую диссертацию, посвященную осмыслению методического наследия В. В. Голубкова и степени его значимости для современной школы.

Хотя уже в последующих изданиях автор неоднократно подчеркивал, что советскую методику нельзя сводить к «методике приемов, к практической рецептуре, к перечню рациональных способов преподавания» [130, с. 14], в массовой учительской практике предложенная им методическая система получила именно такое преломление и в последующие десятилетия. В период жесткой регламентации, указаний и инструкций она представляла удобство и для большинства учителей, и для инспектирующих из органов народного образования. Многие рекомендации методиста, виды и формы предлагаемых им работ по формированию умений и навыков, усвоению изучаемого литературного материала и закреплению знаний воспринимались подчас как обязательные, несмотря на то, что сам автор подчеркивал их примерный, условный характер.

Критическая направленность последних работ М. А. Рыбниковой в адрес современного состояния школьного литературного образования дает отчетливое представление о принципиальном расхождении ее методической системы с системой В. В. Голубкова и массовой школьной практикой 1930–1940-х годов.

В статье «Герои и события в произведении» (1940) автор останавливается на проблеме изучения образа-персонажа на уроках литературы, отмечая достаточно отчетливо заявившую о себе в школьной практике тревожную тенденцию сведения анализа художественного произведения к характеристике героев: «Наблюдения над школой, – пишет она в статье, – говорят о том,

что характеристики вытесняют все другие виды работ. Образ героя, характеристика персонажа – это та основная и часто единственная цель, которую ставит себе учитель» [447, с. 217]. Однако М. А. Рыбникова видит причины такого одностороннего и схематичного подхода к произведению в массовой школе прежде всего в литературоведческой и методической теории: «Выдвигая характер, героя, персонаж и недоговаривая того, что нужно сказать о событиях, о поступках героя, о значении сцепления эпизодов, наше современное литературоведение, а за ним и методика не развивают в должной мере теории сюжета, композиции, умаляют динамику образа, замалчивают диалектическую природу образа» [447, с. 218–219].

В статье присутствуют критические замечания в адрес самых авторитетных теоретических источников, которыми руководствовались учителя-словесники в своей работе, – книг В. В. Голубкова «Методика преподавания литературы» и Л. И. Тимофеева «Основы теории литературы», отмечается, что в том и другом пособии учитель «найдет основное внимание обращенным к образу – персонажу». М. А. Рыбникова глубоко проникает в сущностную сторону методической системы анализа произведения, предложенной В. В. Голубковым и получившей распространение в школьном преподавании литературы, где многие важные позиции оказываются автором заявленными декларативно. «Несмотря на то, что методическое пособие В. В. Голубкова упоминает о связи частей произведения, о композиции, много говорит о языке, все же образ, персонаж занимает в пособии ведущее и исключительное место», – пишет она. Рыбникова замечает, что и в многочисленных методических разработках, предназначенных в помощь учителю, в теоретических работах литературоведческого характера также наблюдается «исключительное внимание к герою и недооценке событий произведения» [447, с. 217, 216].

Отмечая стойко заявившую о себе тенденцию «заколдованного круга „образов“» в преподавании литературы, в котором оказались учитель и учащиеся, М. А. Рыбникова предлагает реальный и действенный выход из создавшейся тупиковой ситуации, отмечая, что именно «единство событийной линии с линией типажа является решающим для методики преподавания литературы» [447, с. 22].

Настаивая на необходимости разбить стереотипы бесконечных характеристик, к которым привыкли ученики, она не только рекомендует учителям вносить разнообразие в планы уроков и лекций, в тематику сочинений, но и убедительно это показывает на материале изучения романа «Евгений Онегин»,

поэмы «Цыганы» А. С. Пушкина, драмы А. Н. Островского «Гроза».

Считая сочинение в выпускном классе наиболее объективным результатом всех ступеней преподавания литературы, М. А. Рыбникова в статье «Письменные работы по литературе в старших классах» (1941) разрушает сложившийся в школьной практике стереотип сочинения – характеристики, предложив тематическую типологию сочинений, которая получит распространение в школе, только начиная с 1960-х годов. Многие темы, предложенные МА. Рыбниковой, и сегодня звучат свежо и современно, активизируют интерес учащихся к тексту, пробуждают аналитическую мысль ученика: «Почему Чацкий был объявлен сумасшедшим?», «Как объясняет Пушкин причины дуэли Онегина и Ленского?», «Подготовлен ли зритель к развязке „Грозы“?», «Какое место в первом томе романа „Война и мир“ занимает Шенграбен?».

Предложенные М. А. Рыбниковой темы сочинений охватывают разные аспекты анализа художественного произведения, касаясь сюжета, композиции, мотивировки поступков героев, важнейших эпизодов, жанра, языковых особенностей, идейного замысла автора. Темы сочинений, построенные на сравнительном анализе, отличаются разнообразием формулировок: «Чацкий и Репетилов – герой и пародия», «Татьяна Ларина и Маша Гринева», «Тургенев и Чернышевский о новом человеке 60-х годов», «Мужик у Толстого, Чехова и Горького» и другие [453, с. 30–36].

Осмысливая методическую систему В. В. Го лубкова с позиций достижений современной науки, следует отметить, что при несомненной значимости разработанных ученым проблем, методов, приемов, многие из которых прочно утвердились в методике преподавания литературы, данная система не только не оправдала возложенных на нее автором, учителями-словесниками, Министерством образования надежд, но и не смогла стать научной основой, способной обеспечить движение, развитие методической науки, которая уже в новых условиях найдет опору в методическом наследии М. А. Рыбниковой.

Причины нам видятся прежде всего в следующем:

– в ориентации методической системы В. В. Голубкова на сообщающее обучение;

– в прямом перенесении смежных наук, в частности дидактических и литературоведческих принципов, в методику;

– в универсальности приемов, отсутствии их разнообразия, вариативности, соотнесенности с литературным материалом и уровнем развития ученика.

В начале 1960-х годов развивающее направление в методике

преподавания литературы из оборонительной позиции переходит в наступательную. Этому способствовал ряд причин и факторов:

1. Начавшиеся процессы демократизации общества, раскрепощение сознания.

2. Признание на государственном уровне необходимости реформирования системы образования, в том числе преподавания учебных предметов, что было закреплено в законе «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», в методическом письме Министерства просвещения РСФСР «О мерах по улучшению преподавания литературы в общеобразовательной школе» (1960) (348).

3. Достижения смежных наук – дидактики и возрастной психологии. Признание ученика субъектом образовательного процесса, разработка теории методов, направленных на активизацию познавательной и творческой деятельности учащихся, их развития. Создание условий для становления новой образовательной парадигмы – личностно развивающего обучения.

4. Позитивные процессы, происходившие в литературоведческой науке:

– изменение взглядов на литературу, которая перестает восприниматься только как вид идеологии, носитель классовости и партийности творчества писателя; осознание специфики литературы как вида искусства, ее эстетической значимости, что поставит перед методикой задачу поиска таких методов и приемов изучения литературы, которые проявляли бы специфику предмета и определяли характер общения ученика с литературным произведением;

– утверждение разных подходов к изучению литературных явлений, что будет способствовать преодолению сложившихся стереотипов и схем;

– интерес литературоведения к историко-функциональному изучению литературы, что сделает вновь актуальной проблему психологии восприятия художественного произведения, литературного развития школьников в процессе обучения, потребует изучения ученика как читателя, создания новой теории анализа.

Перед методической наукой встали сложные и многообразные задачи разработки и решения актуальных проблем преподавания литературы в современной школе как на теоретическом, так и на экспериментальном уровне, создания новых программ и учебников, необходимости обращения к положительному опыту прошлого, в частности к достижениям «психологической» школы, осмыслению методического наследия

М. А. Рыбниковой, которое станет научным фундаментом методики второй половины XX в.

Конец 1950 – начало 1960-х годов будет чрезвычайно продуктивен для создания научных школ в методике на базе НИИ общего и политехнического образования АПН РСФСР, НИИ школ Минпроса РСФСР, «московской» и «ленинградской» научно-методических школ кафедр ведущих педагогических вузов страны: Ml НИ им. В. И. Ленина и ЛГПИ им. А. И. Герцена, «куйбышевского центра», возглавляемого *Я.А.* Ротковичем.

Следует отметить, что многие из обозначенных проблем, которыми занималась методика развивающего направления 1960–1970-х годов, несмотря на неблагоприятные условия для их разработки и решения, были поставлены еще в середине 1950-х годов.

Так, о восприятии литературного произведения школьниками как методической проблеме в 1956 г. стал писать В. А. Никольский [344].

Восприятие определялось им как «понимание произведения при самом чтении его». Чрезвычайно важным для методики тех лет было высказанное В. А. Никольским убеждение, что «только лишь при условии целостного и живого восприятия произведения становится в дальнейшем возможным глубокое истолкование его учителем на уроках путем разбора» [344, с. 3–5]. Это положение во многом определило развитие методики последующих десятилетий: поставив вопрос об изучении восприятия, В. А. Никольский обращал внимание методики на ученика, который вскоре станет восприниматься методической наукой как активное действующее лицо в процессе изучения литературы.

В конце 1950-х годов на страницах журнала «Литература в школе» были опубликованы статьи Я. Г. Нестурх «Глубже изучать восприятие учащимися художественных текстов» и И. Я. Кленицкой «Как добиться эмоционального восприятия образа героя учащимися» [343; 227].

Принципиально важные мысли для развития методики в этом направлении были высказаны Я. Г. Нестурх о том, что учителю следует знать не только первоначальное восприятие учащимися текста, но и те изменения, которые претерпевает оно во время и после изучения произведения. «Зная это, – писала она, – учитель может сделать выводы для дальнейшей работы над произведением с другим составом учащихся» [343, с. 71].

В 1959 г. была опубликована статья Н. И. Бражник «О восприятии учащимися V–X классов художественной литературы (из дневника учителя)», в которой автор, делясь своими наблюдениями о восприятии литературы учащимися более чем за

30 лет работы в школе, убедительно показывает, как происходят изменения в характере восприятия литературы школьниками на каждой возрастной ступени.

Внимание к этой проблеме, несомненно, еще более обострилось с выходом в 1959 г. книги О. И. Никифоровой «Восприятие художественной литературы школьниками» (см.: [459; 475; 476; 502]).

Работы 1960-х годов в основном касались проблемы первоначального восприятия художественного произведения школьниками и восприятия образов.

Однако в конце 1960 – начале 1970-х годов проблема восприятия все более связывается с вопросами анализа художественного произведения, что оказывается чрезвычайно перспективным для методики как науки и преподавания литературы в школе. Большой вклад в ее решение внесли ученые-методисты «ленинградской» школы. О принципиальной важности такого подхода к проблеме восприятия свидетельствует тематика межвузовской научно-методической конференции, состоявшейся в мае 1968 г. «Восприятие учащимися литературных произведений и школьный анализ», инициатором и организатором которой была кафедра методистов-словесников ЛГПИ им А. И. Герцена.

В 1972–1974 гг. выходят сборники работ по проблеме и монография В. Г. Маранцмана «Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников» [112; 113; 293].

Работы В. Г. Маранцмана, М. Г. Качурина, Н. А. Станчек, З. Я. Рез были посвящены характеру и динамике художественного восприятия; связи его с нравственно-эстетическим и эмоциональным развитием учащихся; восприятию и анализу произведений разных литературных родов; влиянию преподавания на обогащение восприятия и читательскую культуру школьников (см.: [409; 410; 309; 311; 312; 495]).

Проблемами восприятия и анализа художественных произведений занимались в 1960–1970-е годы и московские ученые: Н. И. Кудряшев, Н. Д. Молдавская, М. Д. Пушкарева и др.

Научный интерес методики 1960–1970-х годов к проблеме анализа художественного произведения в тесной связи с исследованием читательского восприятия школьников в разных аспектах – первичного восприятия, восприятия произведений разных литературных родов – давал мощный импульс для поиска таких путей, методов, приемов, форм организации деятельности учащихся в процессе изучения художественного произведения, которые, с одной стороны, учитывали бы его родовую специфику, с другой – стимулировали бы развитие ученика как читателя.

К литературному развитию школьников как теоретической проблеме методической науки подошли Н. Д. Молдавская и В. Г. Маранцман.

Основной научно-исследовательской проблемой, которую они решали в теоретическом и экспериментальном планах, была проблема воспитания квалифицированного читателя художественной литературы. «Можно сказать, что каждое поколение читателей, так или иначе воздействующее на развитие литературы и, в свою очередь, духовно растущее и развивающееся под ее воздействием, начинает формироваться в школе прежде всего на уроке литературы», – писала Н. Д. Молдавская [331, с. 173]. Не случайно одна из книг Н. Д. Молдавской называлась «Воспитание читателя в школе» [329], В. Г. Маранцмана – «Труд читателя» [309].

Подходом к решению этой задачи было многолетнее исследование учеными читательского восприятия, что привело к изучению разных аспектов проблемы литературного развития школьников:

– чтение и восприятие художественного произведения;

– восприятие и анализ;

– соотношение литературоведческого и школьного анализа;

– литературные способности школьников;

– периоды развития читателя-школьника;

– критерии литературного развития;

– соотношение литературного и речевого развития учащихся в процессе обучения и др.

В работах «Изучение языка художественных произведений в 10 классе» (1955, 1958), «Методы и приемы работы над языком художественных произведений в 5–11 классах» (1961), «Самостоятельная работа над языком художественного произведения» (1964), «Воспитание читателя в школе» (1968) читательское восприятие и шире – литературное развитие школьников, по признанию Н. Д. Молдавской, «еще не стало предметом специального изучения и было охарактеризовано на основании эмпирических наблюдений» за восприятием и анализом художественного произведения по преимуществу со стороны языка и стиля писателя и языкового развития школьников [330, с. 9].

В докторской диссертации и в монографии «Литературное развитие школьников в процессе обучения» (1976) Н. Д. Молдавская впервые осмысливает содержание понятия «литературное развитие» на теоретическом уровне, исходя из специфики литературы как предмета познания и возрастных особенностей ее постижения, подходя к нему как возрастному и

одновременно учебному процессу проникновения в условные формы литературы.

В результате проведенного исследования Н. Д. Молдавская приходит к выводу, что литературное развитие ученика зависит от его способности воспринимать словесно-художественные образы произведения на уровне конкретных представлений и на уровне образного обобщения. В процессе целенаправленного педагогического воздействия происходят сдвиги в литературном развитии, и от наивно-реалистического восприятия художественных произведений ученик переходит к осознанно-эстетическому отношению к книге. Поэтому цель литературного развития ученый видит в «развитии психических процессов, составляющих структуру и обусловливающих сложную деятельность читательского восприятия, и шире – формирующих богатство и индивидуальное своеобразие личности читателя-школьника»: наблюдательности и воображения, широкой сферы чувств, логической и эмоциональной памяти, творческих (литературных) способностей [330, с. 62].

Н. Д. Молдавская впервые в методической науке выдвигает проблему разработки критериев литературного развития, которые имели бы «достаточно универсальный характер». В качестве основных критериев исследователем были предложены показатели восприятия словесно-художественного образа на уровне конкретности представлений и на уровне степени проникновения в художественное обобщение.

Позже В. Г. Маранцман, опираясь на научные открытия Н. Д. Молдавской и собственное исследование проблемы литературного развития школьников, выделит такие критерии, которые определят задачи школьного курса литературы и, только будучи примененными комплексно, смогут дать целостную картину уровня отношений ученика с искусством слова. Это прежде всего начитанность школьника, направленность его читательских интересов, любовь к чтению, постоянство потребности в книге; нравственная оценка прочитанного; объем историко– и теоретико-литературных знаний и способность применять их в анализе художественного текста; уровни развития разных сторон читательского восприятия (эмоциональная отзывчивость, активность и объективность читательского воображения, воспроизводящего и творческого, постижение содержания и формы, концепции произведения в целом); умения, связанные с анализом художественного произведения, а также способности и умения, связанные с литературно-творческой деятельностью учащихся и др. (см. подробнее [319, с. 79–85]).

Если Н. Д. Молдавская впервые на теоретическом уровне

осмыслила содержание понятия литературного развития как возрастного и одновременно учебного процесса общения учащихся с литературой, то В. Г. Маранцман в результате экспериментальных исследований пришел к выводу о наличии возрастных периодов читательского восприятия, которые могут иметь самостоятельные границы и обозначаться не только возрастом, но, скорее, классом, что нашло обоснование в его работах «Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников» (1974), «Эволюция читателя-школьника» (1976), в докторской диссертации. Выделение 4–6-х, 7–8-х, 9–10-х классов как основных периодов литературного развития (4–6-е классы – «наивный реализм», 7–8-е классы – период «нравственного самоуглубления», 9–10-е классы – «эпоха связей, осознания причин и следствий») было продиктовано тем, что сдвиги в литературном развитии учащихся происходят под существенным влиянием обучения, на что указывает и Н. Д. Молдавская.

В. Г. Маранцман определил не только характер читательского восприятия на каждой из трех ступеней литературного развития учащихся, но и выделил его противоречия и доминанты. Эволюция читателя, по мнению ученого, не может быть охарактеризована как неуклонное поступательное движение во всех сферах деятельности. Наблюдения показали, что в один период особенно интенсивно развиваются одни качества читателя, но тормозятся другие [319].

Открытия ученого явились принципиально важными для верного моделирования анализа литературного произведения в школе.

Функциональный подход к изучению литературного произведения, избранный В. Г. Маранцманом, потребовал достаточно точного определения того, какие читательские качества и умения необходимо сформировать в процессе анализа, какие следует избрать пути и приемы анализа в зависимости от уровня литературного развития учащихся.

Впервые в докторской диссертации «Анализ литературного произведения в соотношении с читательским восприятием школьников» (1980) [292] В. Г. Маранцманом была разработана принципиально новая теория школьного анализа, который был направлен по своим целям, содержанию и методам на развитие читателя-школьника.

Теория В. Г. Маранцмана станет своеобразным фундаментом его методической системы, предложенного им построения школьного курса литературы на основе возрастного развития читателя и смены видов деятельности учеников, школьных

программ и учебников по литературе для 5–11-х классов под его редакцией, получит реализацию в школьной практике, развитие в исследованиях учеников созданной ученым научной школы (см. подробнее в разделе 3.2).

Конечно, методические открытия в значительной степени опирались на достижения психологической науки, в частности работы А. Валлона о психическом развитии, А. Н. Леонтьева о различных стадиях психической деятельности, Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова о периодизации детского развития на основе ведущих типов деятельности. Однако это было не прямое перенесение открытий психологической науки в методику, а творческое «преображение» их в соответствии с целями и задачами литературного развития учащихся.

Системный подход Н. Д. Молдавской и В. Г. Маранцмана к литературному развитию школьников в процессе обучения литературе дает зримое представление о плодотворности взаимодействия психологической и методической наук в решении кардинальных проблем школьного литературного образования.

Открытия ученых частично были реализованы в типовых программах по литературе 1980-х годов. В 1990-е годы, когда целью литературного образования станет воспитание квалифицированного читателя, содержание и структура вариативных программ по литературе, анализ художественного произведения будут опираться на возрастные периоды восприятия школьниками литературы, читательские интересы, проблематику возраста, что сделает реальным развитие читателя, отработку эстетических и психологических механизмов общения растущего человека с искусством.

Процесс обновления школьного преподавания потребовал активизации **методов обучения** и тем самым стимулировал поиск как дидактики, так и методик отдельных учебных дисциплин в этом направлении. К началу 1960-х годов в преподавании литературы прочно утвердились методы, предложенные В. В. Голубковым еще в 1930-е годы, которые меньше всего учитывали специфику литературы как искусства слова и были направлены на сообщение знаний.

Однако когда литература перестала восприниматься только как вид идеологии, а ученик стал активным лицом образовательного процесса, появилась потребность в поисках таких методов и приемов изучения художественного произведения, которые выявляли бы ее эмоционально-образные особенности, эстетическую функцию, активизировали познавательную и творческую деятельность учащихся.

Несомненно, коренной перелом в подходе к проблеме

методов преподавания литературы произошел в связи с достижениями дидактики 1960-х годов и связан прежде всего с именем Н. И. Кудряшева, хотя к этой проблеме, как показала выявленная библиография конца 1950 – начала 1960-х годов, обращались Н. К. Семенова, Л. М. Сигал, В. А. Никольский, Г. И. Беленький, Г. К. Бочаров, Н. И. Громов и Е. С. Петунина.

Еще в 1959 г. Н. И. Кудряшев писал: «Литература как учебный предмет в школе представляет собой органическое единство трех элементов: изучения художественных произведений, изучение основ науки о литературе… и усвоение родного языка. Естественно, что методы обучения должны отразить специфику учебного предмета» [252, с. 49].

Однако предложенная им в 1961 г. классификация методов была вполне традиционной: 1) чтение художественного текста; 2) чтение комментированное; 3) слово учителя; 4) беседа; 5) работа по заданиям учителя.

Когда в дидактике получили апробацию идеи проблемного обучения, когда появилась классификация методов, предложенная М. Н. Скаткиным и И. Я. Лернером, основанная прежде всего на познавательной деятельности учащихся, Н. И. Кудряшев, приняв эту концепцию, начинает разрабатывать теорию методов применительно к литературе, акцентируя внимание на особенностях самого процесса обучения литературе, где важнейшее значение имеет восприятие художественных произведений, а «воздействие произведения на читателя и слушателя тем полнее, чем более глубокое эстетическое переживание оно дает» [250, с. 51].

В докторской диссертации «Теоретические основы методики литературы» [253], затем в работе «Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы» [250] Н. И. Кудряшев не только обосновал выдвинутые им методы обучения литературе (творческого чтения и творческих заданий, эвристический, исследовательский, репродуктивный), в которых отразились и специфика литературы как учебной дисциплины, и общедидактические подходы к процессу обучения как совместной деятельности учителя и учащихся, но и показал на конкретных примерах их зависимость от цели и содержания занятий, а также возможное сочетание разных методов и приемов в преподавании литературы.

В классификации методов, предложенной Н. И. Кудряшевым, заметно превалировало общедидактическое начало и присутствовала эклектика в соединении методов, специфичных для изучения литературы, и методов общедидактических, что не только свидетельствовало о сложности проблемы, но

стимулировало искания методики по разработке системы методов, адекватных самой природе литературы как искусства слова и характеру общения ученика с литературным произведением.

Проблемой методов в 1980–1990-е годы занимаются М. Г. Качурин, В. Г. Маранцман, Г. Н. Ионин и другие ученые-методисты «ленинградской» научной школы.

М. Г. Качурина интересует прежде всего учебное исследование как один из методов обучения и познания, которое, на его взгляд, способно «осветлить» атмосферу уроков литературы, воздействовать на все стороны литературного развития ученика. Признавая, что исследовательский метод никогда не отменит и не заменит иных учебных методов, ученый глубоко убежден в его исключительной важности в развивающем обучении, что убедительно воплощено им в книге «Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы» (1988) на конкретном материале школьной программы, где привлечен также опыт учителей-словесников ленинградских школ [222].

В. Г. Маранцман акцентирует внимание на таких методах изучения литературы, которые бы проявляли ее специфику как искусства слова в ряду других искусств и определяли характер общения ученика с литературным произведением, в частности на методе интерпретации литературных произведений в других видах искусства, а также методе литературного творчества по мотивам литературных произведений и жизненных впечатлений учеников [319, с. 134].

Предложенные ученым методы как способ познания, освоения учеником литературы, были реализованы в программах и учебниках, созданных под его руководством, получили распространение в вариативных программах и учебниках по литературе авторов других научных школ и направлений, в учительской практике.

Классификация методов обучения литературе, разработанная Г. Н. Ионины м, опирается на тип ученика как читателя и определение характера совместной деятельности учителя и ученика в постижении литературы: метод художественной интерпретации, или творческого чтения, при котором ученик становится чтецом-интерпретатором, а учитель – своеобразным режиссером; метод критико-публицистический, посредством которого формируется определенный тип читателя – читателя-критика, владеющего мотивированными оценками. Учитель при этом выполняет функцию критика-редактора; метод литературного (историко-литературного, теоретико-

литературного) поиска, который предполагает развитие школьного литературоведения, исследовательских возможностей ученика.

Идея «школьного литературоведения» как метода изучения литературы, выдвинутая Г. Н. Ионины в 1980-е годы [206], позже получила обоснование и экспериментальное подтверждение в его докторской диссертации «Взаимосвязь литературоведения и школьного изучения литературы» (1992) [204].

Г. Н. Ионин видит специфику метода литературного поиска в том, что «литературоведение не привносится в школу извне, из мира интересов учителя», а «возникает в школьном опыте как естественная потребность школьников разобраться в загадках своего восприятия литературы» [205, с. 89].

Школьное литературоведение, как и научное, считает ученый, невозможно без исследований нового, и в такие исследования в своей роли, в своем жанре и на своем уровне могут быть включены как литературоведы-профессионалы, так и учителя и учащиеся. Однако независимо от категории исследователя перед ними стоят общие задачи. Автор экспериментально подтверждает выдвинутую и теоретически обоснованную им концепцию школьного литературоведения, показывая, как на практике «работает» данный метод, помогая учителю успешно решать задачи литературного образования и развития учащихся, включая их в самостоятельный поиск, приобщая к научному исследованию.

Несмотря на научный интерес к теории методов в последние годы, следует признать, что проблема разработки системы «специфических» методов преподавания литературы остается пока не решенной.

Несомненным и мощным стимулятором поиска таких методов, которые активизировали бы познавательную, интеллектуальную, творческую деятельность учащихся в процессе изучения литературы, направленных на выявление способности и умения увидеть проблему, вызвать потребность самостоятельно находить способы и решения, явилась теория проблемного обучения, которая получила обоснование в ряде работ конца 1960 – начала 1970-х годов отечественных дидактов Т. В. Кудрявцева, А. М. Матюшкина, М. Н. Скаткина, В. И. Евдокимова, А. И. Зильберштейна, М. И. Махмутова, В. М. Вегасова и других.

Проблемное обучение в дидактике определяется и как метод и как один из путей постижения сложного учебного материала. В нем наиболее отчетливо реализуются принципы развивающего

обучения. Проблемное обучение формирует концепционность мышления, способствует развитию системного подхода к явлениям. Сам процесс проблемного обучения построен на поисках существенных связей явлений, познаваемых в отдельных проблемных ситуациях при максимальной самостоятельности учащихся под руководством учителя. Проблемная ситуация при этом строится как выявление сложной задачи, сопоставление различных точек зрения, поиск верного решения и доказательство его справедливости.

Методические основы проблемного обучения применительно к литературе были разработаны В. Г. Маранцманом и получили дальнейшее развитие в исследованиях учеников в рамках созданной им школы (см. подробнее в разделе 3.2).

В работах 1970–1980-х годов, монографии «Проблемное изучение литературного произведения в школе» (1977) ученым освещены «первоэлементы» проблемного обучения литературе: проблемный вопрос, проблемная ситуация, проблемный анализ литературного произведения, проблемное изучение определенной части литературного курса, в частности теоретико-литературных понятий, намечены пути и способы создания и разрешения проблемных ситуаций в зависимости от уровня литературного развития учащихся, этапа изучения произведения, его родовой специфики на материале анализа лирических стихотворений А. С. Пушкина, С. Есенина, А. Блока, В. Маяковского, драмы А. Н. Островского «Гроза» и комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума», романов А. С. Пушкина «Евгений Онегин» и М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» [299; 300; 301; 302; 306].

В. Г. Маранцман рассматривает проблемный анализ как «специфический путь разбора» литературного произведения, который способствует не только активизации мыслительной деятельности, но и работе воображения, эмоциональной восприимчивости учащихся. При этом проблемное изучение литературного произведения представлено как система связанных между собой и усложняющихся проблемных ситуаций, в ходе решения которых ученик с помощью и под руководством учителя овладевает содержанием произведения, приближается к авторской мысли, аргументирует свои оценки и развивает в себе качества, необходимые для творческого отношения к искусству. Разрешение проблемной ситуации ведет к нахождению верных аргументов для интерпретации текста. Итогом разрешения проблемной ситуации становится приближение читателя к писателю. В результате проблемного изучения соотношение между эмоциональным и понятийным осмыслением текста

приходит в большее равновесие, чем при первоначальном восприятии.

Проблемный анализ литературного произведения вошел в практику учителей-словесников как один из путей анализа, наряду с пообразным, разработанным еще В. В. Голубковым в 1930-е годы, и целостным, или «вслед за автором», предложенным МА. Рыбниковой и теоретически обоснованным в методике 1960-х годов Т. Г. Браже, что позволило преодолеть монополию анализа по образам как единственного пути изучения художественного произведения в школе и тем самым разрушить сложившийся стереотип в подходе к анализу текста.

Проблемное изучение литературы вошло как составная часть в концепцию литературного образования, выдвинутую В. Г. Маранцманом, и его методическую систему, найдя воплощение в программах и учебниках под его редакцией.

Теория проблемного обучения литературе, разработанная В. Г. Маранцманом, дала толчок для поисков нестандартных типов уроков, стимулирующих самостоятельную мыслительную и творческую деятельность учащихся, вовлекающих их в диалог с произведением и его автором, друг с другом, учителем. В 1990-е годы получат распространение «уроки-мастерские», цель которых – «научить учащихся мыслить творчески и раскованно и самостоятельно выстраивать свое знание» [12, с. 5].

В конце 1990 – начале 2000-х годов «мастерские» воспринимаются как составная часть системы литературного образования школьников. Выявленная нами библиография из опыта работы учителей-словесников по проведению «мастерских» дает убедительное представление об успешном взаимодействии теории с практикой (см., в частности, опыт работы учителей Санкт-Петербурга И. А. Мухиной, Т. Я. Ереминой, М. В. Амфиплохиевой, Г. А. Иоффе и других – [174; 12; 208]).

Анализ материалов диссертационных исследований по методике преподавания литературы, изданий методического характера в помощь учителю-словеснику, публикаций из опыта работы на страницах педагогических журналов 1960–1980-х годов позволил прийти к выводу о том, что это был чрезвычайно плодотворный период для дальнейшего развития методической науки и школьной практики. В эти годы достаточно четко заявляют о себе две исторически сложившиеся традиции преподавания литературы в отечественной школе. Одна восходит еще к методике XIX в. и прежде всего к В. Я. Стоюнину, где ведущее место при изучении художественного произведения отводится нравственному, гражданскому воспитанию личности, когда книга выполняет

функцию «учебника жизни». Другая – к открытиям «психологической школы» и, прежде всего, И. Ф. Анненского, впервые в методике выдвинувшего принципиально новый подход к изучению художественного произведения как явления искусства, эстетически воздействующего на ученика-читателя и развивающего в нем способность видеть и ценить прекрасное не только в литературе, но и в окружающей жизни.

Первое направление было представлено преимущественно исканиями научно-методической школы НИИ школ и МГПИ, для исследовательских коллективов которых наиболее приоритетными в эти годы становятся задачи оптимизации воспитательного воздействия литературного курса на учащихся (см. диссертационные исследования Н. В. Анисисмовой, Т. Б. Найдановой, В. А. Лазаревой, М. Б. Бабинского, Е. С. Боровой и других, сборники статей, материалы научных конференций под редакцией Т. В. Курдюмовой, А. В. Дановского, О. Ю. Богдановой), нашло реализацию в методических системах нравственного воспитания учащихся на уроках литературы Н. Я. Мещеряковой (научная школа НИИ содержания и методов обучения), учителей-словесников А. С. Айзермана и Е. Н. Ильина.

Второе направление получило продолжение большей частью в исследованиях ученых ленинградской методической школы, в частности в работах В. Г. Маранцмана и его учеников (см. подробнее в разделе 3.2), а также в теории методов, которые были бы наиболее адекватны художественно-эстетической природе литературы, разработанной В. А. Никольским и Н. И. Кудряшевым.

В 1960–1980-е годы все активнее возвращаются в методику преподавания литературы такие приемы анализа художественного произведения, как устное словесное рисование, инсценирование и драматизация, составление киносценария, иллюстрирование; выдвигаются и получают апробацию в школе новые, например, составление «партитуры чувств», сопоставление литературного текста с произведениями другого вида искусства, предложенные В. Г. Маранцманом.

Однако в реальной школьной практике даже к середине 1980-х годов по-прежнему преобладают традиции «воспитательного чтения» в средних классах и тенденциозный историко-литературный курс в старших классах, построенный на основе ленинской периодизации русского освободительного движения. Акцент на воспитательном значении произведений классической и современной литературы ставится практически во всех методических работах, выходивших в этот период. И художественно-эстетический подход к литературе, который

отчетливо наметился в методике, растворяется в общей проблеме эстетического воспитания школьников.

Теоретические и практические завоевания методики 1960–1980-х годов, к сожалению, не стали достоянием повседневной школьной практики. Об этом свидетельствуют критическая направленность дискуссий тех лет в адрес преподавания литературы, а также отчеты инспектирующих органов образования о результатах проверок и срезов в школах разных регионов, выявлявших достаточно низкий качественный уровень знаний учащихся по литературе, и прежде всего выпускных письменных работ, по преимуществу отличавшихся несамостоятельностью в раскрытии темы, наличием общих шаблонных фраз. Препятствовали этому и инструктивно-методические письма Минпроса РСФСР, местные органы народного образования, которые строго регламентировали «свободу» учителя в выборе собственного подхода к преподаванию литературы, и недостаточный уровень профессиональной квалификации и методической культуры значительной части учительства, больше склонных к шаблону, чем творчеству. Одной из причин присутствия в школьной практике 1960–1980-х годов ранее утвердившихся стереотипов является и тот факт, что многие новационные методические идеи и открытия этих лет так и остались на страницах научных сборников и книг, выходивших, как правило, небольшими тиражами и более не переиздававшихся.

Однако все названное явилось, на наш взгляд, следствием состояния всех сфер общественно-политической и культурной жизни тех лет, в том числе политики в области литературного образования, направленной прежде всего на «развитие и укрепление идейной убежденности» учащихся, патриотическое, интернациональное, трудовое воспитание средствами литературы в соответствии с советской идеологией и «основополагающими идеями работ В. И. Ленина, документов партии и правительства по вопросам литературы и искусства» (см. Объяснительную записку к программам по литературе IV–X классов 1985 г.). И единые типовые программы с жестким отбором произведений открыто выраженной идеологической направленности, четко зафиксированным кругом тем и проблем, которые должны быть изучены, единые учебники с IV по X класс, единые вопросы государственных экзаменов, однотипные формулировки тем сочинений неизбежно закрепляли стереотип читательского сознания учителя и школьника, односторонность подхода к анализу художественного произведения, укрепляя позиции сообщающего направления в обучении литературе.

К концу 1980 – началу 1990-х годов создаются благоприятные условия и предпосылки для выхода методики преподавания литературы на качественно новый уровень развития, которые связаны с радикальными переменами в экономической, социально-политической, идеологической жизни общества, с разработкой новой концепции общего среднего образования в русле утвердившейся парадигмы его гуманизации, личностно развивающего обучения, среди которых немаловажное место занимают несомненные достижения методической науки и практики предшествующих десятилетий.

Методическая жизнь 1990-х годов отличается не столько дискуссиями, сколько новыми идеями и решениями. Одним из важнейших событий в методике и школьном преподавании литературы стала разработка разных вариантов программ, которые разрушили прежнюю монополию единой типовой программы, не дававшей права выбора учителю. Впервые учителям-словесникам было дано это право, которое потребовало и культуры осмысления концепции каждой из предложенных программ, умения видеть обучение литературе как непрерывный процесс, в котором важна преемственность. 1990-е годы войдут в историю методики как период активного программного творчества как целых коллективов ученых-методистов, литературоведов, учителей-практиков, так и создания авторских программ по литературе.

Массовое программное творчество в атмосфере хлынувшей свободы коснулось прежде всего изменения состава имен писателей и произведений, что приводило к перенасыщению программ произведениями античной, древнерусской и духовной литературы в средних классах, произведениями возвращенной и современной в старших. Многие программы, как показывает анализ, заимствовали одна у другой целые разделы, не отличались концепционностью и системностью знаний, что потребовало разработки государственного образовательного стандарта по литературе.

Распространенная в практике преподавания литературы средних школ в 1990-е годы программа под редакцией Т. Ф. Курдюмовой по сути, концептуально, мало чем отличалась от типовой программы 1980-х годов, продолжив давнюю традицию изучения литературы как «учебника жизни», что, несомненно, противоречило целям эстетического (литературного) развития школьников.

В программе несколько изменен был состав авторов, произведений, сняты идеологические установки. В средних классах предлагалось три круга чтения: для чтения и изучения,

для самостоятельного чтения и обсуждения в классе и для внеклассного чтения (эта идея была выдвинута Н. И. Кудряшевым еще в начале 1960-х годов). Учителю давалось право их «варьировать в зависимости от конкретных условий».

Не несет в себе новизны подхода к литературному образованию школьников и программа под редакцией В. Я. Коровиной, авторы которой не скрывают ее связи с программой под редакцией Т. Ф. Курдюмовой. Анализ учебных изданий для учащихся к данной программе показал, что значительное место в них занимают задания репродуктивного характера, как правило, начинающиеся словами: «назовите», «перескажите», «перечислите», а также вопросы «по содержанию» произведений.

Созданные уже в новых условиях и получившие распространение в массовой школе отдельные программы не исключают опасности шаблона и стереотипа, ибо в значительной степени ориентированы на сообщение знаний, нежели на литературное развитие ученика, рост его эмоционально-эстетической культуры, литературно-творческих возможностей, даже несмотря на заложенную в программе под редакцией А. Г. Кутузова «систему коммуникативно-творческих работ», обозначенных как «Творческая мастерская», «Творческий практикум», «Творческое задание» и др.

Разнообразие учебных программ активизировало создание **учебных книг нового типа,** учебно-методических комплектов, обеспечивающих работу по программам как учеников, так и учителей, и в этом разрушив сложившуюся ранее монополию единого учебника. Учебные книги для учащихся сегодня отличаются разнообразием жанров: наряду с учебниками и хрестоматиями в процесс обучения включаются и другие учебные пособия для учащихся: практикумы, задачники-практикумы, рабочие тетради, словари, книги справочного и энциклопедического характера, которые призваны стимулировать самостоятельную работу учащихся, о чем свидетельствует сделанный нами библиографический срез.

На страницах журнала «Литература в школе», в отдельных изданиях публикуются материалы из опыта творчески работающих учителей по новым программам, которые не только оказывают помощь словеснику в подготовке к урокам, но и побуждают его к собственному творчеству.

Однако значительное место среди публикаций для учащихся и учителей занимают издания иного рода: сборники «золотых» и «лучших» сочинений, произведения школьной программы в кратких пересказах, готовые экзаменационные ответы, которыми

не в меньшей степени, чем когда-то гимназисты XIX – начала XX в., «экипированы» современные школьники и которые по-прежнему «укореняют в юношестве привычку думать чужою головою, говорить чужим языком, забивая в себе самодеятельность ума и чувства» [494, с. 18], а также «готовые рецепты» поурочных разработок в помощь учителю, многие их которых написаны торопливо, поверхностно, порой с грубыми фактическими ошибками. Такие пособия и учителя, особенно начинающего, «приучают думать чужою головою».

Несмотря на критические высказывания в адрес подобного рода изданий на страницах печати, резолюцию Первого Всероссийского съезда методистов и учителей-словесников (2003) – «считать недопустимым издание печатной продукции, противоречащей сути учебного процесса (краткое изложение произведений художественной литературы, готовые ответы на вопросы учебника и экзаменационных билетов)» [414, с. 26], – они продолжают выходить в свет огромными тиражами и по-прежнему востребованы как учащимися, так и учителями.

Обратная связь между учителем и учеником является необходимой составной частью преподавания литературы и методики. Известно, что учительская профессия массовая, и далеко не все учителя самобытны, ярки, одарены творческими способностями. Поэтому **одна из причин негативных тенденций современного литературного образования – недостаточный уровень филологической и методической подготовки учителя-словесника.** Не случайно среди актуальных проблем на съезде словесников была названа «подготовка учителя-словесника в вузе и проблемы его постдипломного образования».

«Многие нерешенные проблемы филологического образования в средней школе заложены в высшем педагогическом образовании», – совершенно справедливо замечает А. И. Княжицкий, считая необходимым изменить сам характер подготовки будущих учителей, качественно увеличив объем интерактивного обучения. Это касается и системы повышения квалификации [229, с. 3].

Вузовское образование, в отличие от школьного, куда более консервативно. И ныне действующие программы филологической и методической подготовки будущих учителей-словесников, как показывает их анализ, построены преимущественно по принципу сообщающего обучения. Как правило, от студентов при итоговой аттестации требуется добросовестное воспроизведение материала лекций, практических занятий и прочитанной литературы по предмету.

Действительно, смена парадигмы образования, отход от сообщающего обучения и установка современной школы на обучение развивающее, на самостоятельный поиск учеником решения тех или иных проблем требует совершенно иного подхода к обучению студентов и нового представления об уровне профессиональной компетентности учителя. А компетентность в области гуманитарных дисциплин сегодня «определяется не столько объемом знаний учителя по предмету, сколько способностью личностного, оценочного отношения к этому знанию» [310, с. 13]. Все гуманитарные предметы требуют интериоризации знаний учеником и прямого влияния на формирование ценностных ориентации личности. Эти особые задачи гуманитарных предметов в школе «побуждают строить обучение студентов педагогических вузов как выявление собственного отношения к тем или иным проблемам, мотивированные оценки тех или других явлений, активную защиту убеждений и способность воздействовать на ученическую аудиторию» [310, с. 13].

Постановка этих задач требует принципиального изменения стратегии методических дисциплин в педагогических вузах.

Проблема профессиональной подготовки учителя-словесника в условиях личностно развивающего обучения, методика высшей школы – одно из ведущих направлений деятельности научно-методической школы, созданной на базе кафедры методики преподавания литературы МПГУ, возглавляемой О. Ю. Богдановой. Основную цель вузовского курса методики авторы учебно-методического комплекса, состоящего из программы, учебника, практикума, хрестоматии [320; 69; 322; 210] видят в «формировании творческих начал личности учителя-словесника, нового типа его профессионального поведения, его ориентации на воспитание творческой личности, способной к самостоятельной деятельности» [70, с. 247]. Не случайно значительное место в учебных пособиях отведено вопросам и заданиям, побуждающим студентов к самостоятельной и творческой работе, закрепляющим практические навыки. Созданная научным коллективом школы многоуровневая система методической подготовки будущего специалиста включает в себя курсы теоретической и практической методики и ориентирована на развивающее обучение.

Несомненными достоинствами в методической подготовке будущих учителей-словесников отличается вузовский учебник под редакцией О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана [319].

Таким образом, **к началу XXI в. методикой развивающего направления накоплен значительный опыт противостояния**

сообщающему направлению, осмыслены причины «жизнестойкости» сообщающего обучения, намечены реальные пути их преодоления.

Наиболее плодотворной для методики преподавания литературы в этом направлении стала идея диалогической сущности искусства, литературы, в частности творчества как вида деятельности, обучения как способа познания. Диалог культур и диалог искусств на уроке, диалог ученика с писателем, диалог как основа творческих работ учащихся, читательская интерпретация как способ приобщения к художественной культуре – эти актуальные проблемы рассматриваются в конце 1990 – начале 2000-х годов в диссертационных исследованиях и работах ученых, представляющих научно-методическую школу В. Г. Маранцмана, – Н. М. Свириной, Л. В. Шамрей, Г. Л. Ачкасовой, М. А. Мирзоян, И. Л. Шолпо, Е. Р. Дцровской и других (см. раздел 3.2).

Проблемой создания методический типологии интерпретационной деятельности школьников на уроках литературы занимаются ученые-методисты МПГУ С. А. Леонов, О. Ю. Богданова [271; 68].

Одной из новых и перспективных проблем методики рубежа XX–XXI вв. стала проблема образовательных технологий в преподавании литературы. В работах Е. В. Карсаловой [219], Г. П. Назаренко [261], В. Г. Маранцмана [295], В. А. Лазаревой [260], Б. А. Панова [366] при отдельных нюансах в понимании термина «технология» присутствует осознание назревшей потребности не просто в активном и умелом использовании учителем на уроках литературы накопленного методикой арсенала эффективных методов и приемов, а в создании технологии как системы пошаговых действий, которая приводит к желаемым результатам любого педагога, принявшего предлагаемый путь. Основа технологического процесса на уроке – исследование, сотрудничество ученика и учителя, опора на личностное восприятие. Недаром наиболее интересные и творческие методические работы последнего времени связаны с применением технологий «мастерских».

XXI в. все чаще называют эпохой Интернета. Насыщенный информацией постоянно изменяющийся мир выдвигает перед предметными методиками, в том числе и перед методикой преподавания литературы жесткие требования решительных поисков обновления и содержания образования, и методов обучения, и самого характера взаимоотношений учителя и учащихся на уроке.

Бесспорно, сейчас начинается этап максимальной

самостоятельности ученика. Не случайно уже во второй половине 1990-х годов появились новые типы учебных книг для учащихся, призванные стимулировать их самостоятельную деятельность, в том числе сборники тестов, правда, большей частью неумело составленных. Однако, по мнению Б. А. Панина, тесты «уйдут в анекдоты и байки, как только появятся филологически грамотные программисты (или квалифицированные методисты, реально представляющие себе характер постановочных литературных задач), способные воплотить это новое видение в компьютерных программах и базах данных» [266, с. 32].

При возрастающей роли компьютера в учебном процессе, считает Б. А. Панин, непременно изменятся и функции учителя, и характер отношений его с учащимися, и приемы работы с текстом художественного произведения. Изменится и сам учебник литературы, представленный мультимедийным интерактивным пособием, с которым пользователь-ученик сможет работать в интерактивном режиме.

XXI в. открывает совершенно новую область методического творчества, которое будет проявляться в создании новых жанров пособий по литературе как для учащихся, так и для учителя, в разработке постановочных задач для компакт-дисков, в создании гипертекстовых технологий для работы с информацией, что потребует соответствующей профессиональной подготовки учителя-словесника, способного к практической реализации поставленных перед ним задач.

Однако, как показал проведенный нами анализ соотношения ведущих направлений в методике преподавания литературы на протяжении ее исторического пути, несмотря на поступательное движение методической науки, ее достижения и открытия в области развивающего обучения и, казалось бы, созданные необходимые условия не только для укрепления развивающего направления, но окончательного вытеснения направления сообщающего, опасность стереотипа и шаблона, сообщения и накопления готовых знаний по-прежнему не исключена. Свидетельством этого является массовое использование школьниками и студентами даже такого достижения современной цивилизации, как Интернет, лишь в качестве инструмента получения готовых знаний.

Глава 3. Научные школы и системы в методике преподавания литературы XX в.

3.1. Методические системы и их роль в развитии школьного изучения литературы. Методическая система и научная школа

Понятие «методическая система» давно вошло в научный обиход наряду с такими понятиями в педагогической науке, как «педагогическая система», «воспитательная система», однако до сих пор в методике оно не получило теоретического обоснования, в то время как в 1970–1990-е годы в педагогической науке заявило о себе целое направление в исследовании теории педагогических систем (см. работы В. Г. Афанасьева, Е. Н. Барышниковой, В. П. Беспалько, Б. С. Гершунского, Э. Н. Гусинского, Т. А. Ильиной, В А. Караковского, И. А. Колесниковой, Н. В. Кузьминой, ЗА. Малюковой, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, А. М. Сидоркина, Е. Н. Степанова, В. Я. Якунина и др.). Понятие «педагогическая система» опирается на общенаучную методологию системного подхода, отражающего всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности. Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении.

С позиций общетеоретического подхода система рассматривается как «упорядоченное определенным образом множество элементов, взаимосвязанных между собой и образующих некоторое целостное единство» [461, с. 86].

В общей теории систем выделены семь основных признаков любой системы:

– наличие совокупности взаимосвязанных элементов (компонентов);

– функционирование системы как целостного единого организма;

– наличие у нее интегративного свойства, не проявляющегося у отдельных ее элементов;

– иерархичность системы, наличие соподчиненных подсистем;

– наличие цели;

– взаимосвязь с внешней средой;

– множественность описания [27, с. 11].

М. С. Каган придает принципиальное значение такому системообразующему признаку, как структура, которая «становится внутренним свойством всякой системы, из каких бы

элементов она ни состояла». Именно структура, по мнению ученого, способна «обеспечить системе внутреннюю прочность, устойчивость, высокую степень сопряженности всех ее компонентов, целостность и адаптивность» [211, с. 49].

Термин «педагогическая система» в научных исследованиях трактуется неоднозначно. Так, историки науки, изучающие педагогическое наследие выдающихся ученых прошлого, под педагогической системой понимают комплекс ведущих идей, отражающих взгляды известных педагогов.

Большинство ученых, занимающихся вопросами теории педагогических систем, под данным термином рассматривают теоретическую модель педагогической деятельности как некую целостность, представляющую собой необходимую и достаточную совокупность таких взаимосвязанных элементов, как а) учащиеся, б) цели воспитания (общие и частные), в) содержание воспитания, г) процессы воспитания (собственно воспитание и обучение), д) учителя, е) организационные формы воспитательной работы [58, с. 29–30].

В определении Б. С. Гершунского, педагогическая система – это «упорядоченная совокупность взаимосвязанных компонентов (целей, содержания, методов и средств и организационных форм обучения, воспитания и развития учащихся), характеризующих в наиболее общем, инвариантном виде все составляющие собственно педагогической деятельности в данных социальных условиях»

[119, с. 61–62]. Цели, отмечает ученый, задаются ценностными ориентациями общества (культурой, менталитетом).

Определение педагогической системы, предложенное Б. С. Гершунским, на наш взгляд, дает общее, но достаточно емкое представление о педагогической системе как родовой категории педагогической науки, отражающей сущность различных педагогических явлений, основными компонентами которых являются педагоги и воспитанники, их взаимодействие, характеризующееся определенной целью, содержанием и способами осуществления.

Системный подход к изучению учебных предметов в школе, активно используемый в методический науке, позволяет осмыслить такую важную категорию предметной методики, как «методическая система», как в теоретическом аспекте, на уровне определения понятия, так и на различных уровнях ее функционирования. И в этом, несомненно, поможет имеющийся опыт исследований в области теории педагогических систем.

В широком понимании методическая система обучения

предмету, на наш взгляд, – это сложное структурно-иерархическое образование, призванное интегрировать разнообразный методический арсенал, направленный на обучение и развитие ребенка в целостный учебно-воспитательный процесс, обеспечивающий в конкретных социально-педагогических, культурных, идеологических условиях реализацию целей и задач обучения учебному предмету. Применительно к литературе как учебной дисциплине – это система литературного образования, создание которой в соответствии с новой образовательной парадигмой (культурологической) является одной из ведущих проблем современной методики.

Методическая система, подобно педагогической, воспитательной системам, *состоит* из взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов (компонентов), являющихся одновременно подсистемами, которые представлены а) целевой установкой, б) системообразующей деятельностью, в) организационной структурой и г) интериоризованной средой.

Подсистема *целевой установки* включает совокупность идей, положений, принципов, составляющих концепцию обучения предмету. *Системообразующая деятельность* как структурная составляющая методической системы предполагает наличие комплекса методов и приемов, адекватных психолого-возрастным особенностям учащихся и природе изучаемого предмета; взаимодействие учителя и ученика в процессе обучения, что в совокупности призвано обеспечить положительный результат. *Организационная структура* как подсистема включает различные формы организации разнообразных видов деятельности по освоению учебного материала. И, наконец, наличие *интериоризованной среды* предполагает формирование личностного, оценочного отношения учащихся к знаниям, интериоризацию знаний учеником и прямое их влияние на становление ценностных ориентации личности, ее социализацию.

Изучение систем в методике преподавания литературы XIX–XX вв. также дает основания для теоретического осмысления данного понятия.

Исследование методического наследия выдающихся ученых-методистов прошлого Ф. И. Буслаева, В. Я. Стоюнина, В. И. Водовозова, В. П. Острогорского, И. Ф. Анненского и других позволяет говорить о *совокупности идей и взглядов названных ученых на преподавание литературы в школе, значимых для развития методической науки и обучения литературе как учебной дисциплине, как о* **методических системах.**

Методика этого периода, по справедливому замечанию

Б. Панина, – это методика «безусловного превосходства личного фактора» над «научной закономерностью», когда о методике как науке «можно было говорить в будущем времени, ибо она в большей степени складывалась из творческих озарений замечательных педагогов» [265, с. 179].

Отметим, однако, что, начиная с Ф. И. Буслаева, активно ведется поиск «универсальной методы», которая могла бы выявить общие закономерности обучения литературе. Уже методическая система М. А. Рыбниковой складывается не только на основе ее личного учительского опыта, но и экспериментальной работы, ведущейся в Малаховской школе.

Период подлинно научной методики, считает Б. Ланин, начинается с В. В. Голубкова, Н. И. Кудряшева, Я. А. Ротковича, докторские диссертации которых были свидетельством того, что «методика литературы вступила в пору зрелости», так как «личности-ученые-методисты – стали продуктивно работать в расширяющемся с каждой крупной методической идеей научном поле». И на этом новом этапе развития методической науки нормой становится эксперимент – «универсальный ключ» как своеобразный символ «беспрекословного подчинения методической теории учительской практике» [265, с. 179].

В основе методической системы, в современном ее понимании, на наш взгляд, *лежит научная концепция ученого как исследователя, которая получает теоретическое обоснование и экспериментальное подтверждение, реализуясь в школьной практике преподавания литературы.* В таком случае возможно говорить об авторской системе. Именно практикой проверяется степень эффективности и состоятельности методической системы.

Методическая система ученого предполагает авторское сознание, авторское видение решения одной или нескольких, а порой и целого комплекса проблем методической науки и практики, которые рассматриваются как определенная целостность, концептуально выстроенное единство взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов (целей и задач, методов и приемов, организационных форм обучения, воспитания и развития учащихся, характера взаимоотношений учителя и учеников и др.).

На концептуальную основу методической системы оказывают непосредственное влияние взгляды ее автора на цели и задачи преподавания литературы, достижения смежных наук и прежде всего литературоведения, дидактики, психологии. **Методическая система создается и функционирует в определенных социокультурных, политических условиях.** Как показало исследование, **методическая система может формироваться в**

русле научного направления или научной школы. Причем даже созданные в рамках одной научной школы или направления методические системы, при общности основных взглядов ученых на проблему, несут на себе «печать» авторского видения ее решения, воплощая концепцию создателя, что позволяет говорить о **принципиальной нетождественности методических систем. В** этом мы убедились, когда рассматривали методические системы В. Я. Стоюнина, В. И. Водовозова, В. П. Острогорского, которые создавались в русле реального направления в преподавании словесности, под влиянием идей культурно-исторической школы в литературоведении, литературной критики, а также общественных процессов, происходивших в России в 1860–1880-е годы. При общности взглядов методистов на цели преподавания словесности в школе – воспитания у юношества «высших идеалов» средствами литературы и приобщения школьников к реальной жизни через книгу, которая «учит», – наблюдается весьма существенная разница в расставляемых ими акцентах в подходах к анализу художественного произведения. Отдавая предпочтение методу аналитической (эвристической) беседы как наиболее адекватному в реализации задачи развития у учащихся логического мышления, речи, умения «поделиться в живом слове плодами и своего чтения и своего размышления», ученые индивидуально преломляли его в предложенных разборах произведений (см. подробно в разделе 2.1).

На принципиально иной концептуальной основе построена методическая система И. Ф. Анненского, который подошел к изучению художественного произведения в школе прежде всего как явления искусства, эстетически воздействующего на ученика – читателя и развивающего в нем способность видеть и ценить прекрасное не только в литературе, но и в окружающей жизни.

«Родная поэзия, – писал он в статье „Образовательное значение родного языка“ (1890), – есть для учеников нашей школы единственная область, где они развиваются эстетически… есть наша школа красоты» [17, с. 33].

Сближая искусство и методику, поэт-педагог И. Ф. Анненский школьное преподавание литературы впервые подчинил законам художественного мышления, акцентировав внимание на эстетической деятельности учащихся, на усилении «творческого элемента» в преподавании словесности. Вполне объяснимо, что в его методической системе центральное место занимают эстетический анализ художественного произведения, письменные и устные работы, в том числе литературно-творческого характера,

театральная деятельность учащихся.

И. Ф. Анненский дал учителю-словеснику блестящие образцы эстетического разбора литературных произведений в работах «Стихотворения А. К. Толстого, как педагогический материал», «Стихотворения Я. П. Полонского, как педагогический материал», «Об эстетическом отношении Лермонтова к природе», «О формах фантастического у Гоголя», «А. Н. Майков и педагогическое значение его поэзии» и других, публиковавшихся на страницах журналов «Воспитание и обучение», «Русская школа» в 1880–1890-е годы, убедительно показав, что воспитывающей функцией искусство обладает в первую очередь благодаря своей эстетической природе [14; 13; 16; 15; 18].

И. Анненский одним их первых в школьной практике обратился к сравнительному анализу стихотворений разных поэтов, чтобы ученики ощутили индивидуальность художественного мира каждого из них, неповторимость переживаемых эстетических эмоций, которые передаются через особые средства звуковой, изобразительной выразительности.

Погружаясь в художественную ткань произведения, ученики учатся давать эстетическую оценку как всему произведению в целом, так и отдельным его элементам. Восхищаясь совершенством одних образов и отмечая несовершенство других, учащиеся в методической системе И. Ф. Анненского становятся участниками творческого процесса, прикасаются к таинству рождения поэзии. И задачу эстетического анализа в школе И. Анненский видел, на наш взгляд, прежде всего в том, чтобы не только раскрыть перед учащимися мир эстетической деятельности, но и ввести их в этот мир. Не случайно значительное место в его методике занимает литературно-творческая, театральная деятельность учащихся.

Ю. Ю. Поринец справедливо называет эстетический анализ, предложенный и разработанный И. Ф. Анненским, и в целом его методическую систему уникальным явлением в методике конца XIX – начала XX в. [386, с. 16].

Несомненно, методическое наследие И. Ф. Анненского представляет собой концептуально выстроенную систему литературного и эстетического развития учащихся, составляющие элементы которой взаимосвязаны и взаимообусловлены. Методическая система И. Ф. Анненского получила реализацию в его учительском опыте преподавания словесности, нашла воплощение в содержании и структуре программы по литературе 1905 г., составлявшейся под его председательством, и положила начало формированию эстетического направления в изучении литературы.

Несмотря на явный прорыв в методике, взгляды И. Ф. Анненского на преподавание словесности и его собственный успешный учительской опыт не нашли отклика у современников, однако, по нашим наблюдениям, через 10–15 лет они вызовут пристальный интерес со стороны методистов психологического направления В. Голубева, В. Мурзаева, А. Флерова, Н. Соколова, М. Рыбниковой и других, так как будут близки их исканиям по «оздоровлению» школьного преподавания литературы.

Созвучные взглядам И. Анненского на преподавание словесности в школе мысли выскажет Н. М. Соколов в работе «На уроках родного языка» (1917): «Внимание учителя должно направляться на общую культуру здорового детского воображения, на общее эстетическое воспитание детей, которое преобразит их из пассивных „воспринимателей“ литературных образов в живых, активных деятелей, читателей-творцов» [486, с. 8]. Вслед за И. Анненским он станет активным пропагандистом использования смежных искусств на уроках литературы, в частности произведений живописи, призванных углубить эстетическое восприятие учащимися пейзажной лирики, составит тематический указатель картин русских художников, к которым уместно обращаться при изучении словесности (487; 488). Анализ художественного произведения «с эстетической точки зрения» станет неотъемлемой частью его методической системы.

Преемниками И. Анненского в методике выступят и теоретики психологической школы В. В. Данилов и И. П. Плотников, методические системы которых, как показал проведенный нами анализ, были направлены на пробуждение творческого потенциала как учащихся, так и учителей, на развитие образного мышления, воображения, художественного вкуса учащихся, защищали «литературный подход» к школьной словесности, раскрывали психологию эмоционально-образных процессов чтения и восприятия, отстаивали эстетические принципы изучения литературы, воспитывали творческого читателя (см. подробнее в разделе 2.2).

В 1910-е годы над проблемой развития эстетического понимания искусства, эстетического отношения учащихся к природе работает МА. Рыбникова. Ее статья «Эстетическое восприятие природы учащимися» (1917) написана под очевидным влиянием идей И.Ф. Анненского, которые получают в работе Рыбниковой осмысление и методическое развитие: о беседах по личным впечатлениям учащихся, предваряющих разбор произведений пейзажной лирики; о привлечении картин художников, рисунков учащихся, дневников наблюдений за жизнью природы; о взаимосвязи развития эстетического

отношения к природе и искусству и др. [456, с. 32–67].

Примечательно, что статьи Н. М. Соколова, М. А. Рыбниковой, развивающие идеи И. Ф. Анненского, публикуются на страницах тех же педагогических журналов «Русская школа» и «Вестник воспитания».

Решение одной из важных проблем литературного образования школьников – развития эстетического чувства «поэзии в природе и природы в поэзии» – получит продолжение в работах МА. Рыбниковой 1920–1930-х годов, несмотря на то, что радикально изменятся цели и задачи литературы как учебной дисциплины в школе, и станет неотъемлемой составной частью ее методической системы, которая в наиболее завершенной форме предстанет в фундаментальном труде «Очерки по методике литературного чтения» (1941) (см. подробно в разделе 2.3).

Интерес методики к литературе с художественно-эстетической точки зрения, к эстетическому восприятию природы учащимися обострится в 1960-е годы в связи с широкой постановкой проблемы эстетического воспитания школьников в процессе обучения в работах В. А. Никольского, Н. Д. Молдавской, Т. Ф. Курдюмовой, З. Я. Рез, Т. Г. Браже, Т. В. Звере, М. Г. Качурина, В. Г. Маранцмана и других ученых-методистов, преимущественно ленинградской школы (см. библиографический список изданий).

В работах В. Г. Маранцмана этих лет, посвященных роли произведений искусства о природе в эстетическом воспитании школьников, особенно отчетливо ощутима связь с предшественниками И. Ф. Анненским, Н. М. Соколовым, МА. Рыбниковой. «Первая наша задача – помочь ребятам увидеть в поэтическом, живописном, музыкальном пейзаже не только картину природы, но и восприятие этой природы человеком, создавшим произведение искусства», – пишет В. Г. Маранцман [304, с. 32]. Анализ стихотворения он рекомендует предварить сочинением учащихся по личным впечатлениям. При изучении лирики, посвященной осени, проводятся очная экскурсия в природу, беседа о впечатлениях на уроке, сравнительный анализ стихотворений Пушкина и Тютчева с привлечением произведений живописи, музыкальных отрывков.

Все эти приемы, используемые В. Г. Маранцманом в комплексе, обостряют эстетическое чувство природы у учащихся, формируют их художественный вкус, способность «увидеть природу в ее многообразии», почувствовать «настроение пейзажа» [304, с. 42].

В работах последующих десятилетий В. Г. Маранцман будет активно использовать многие элементы методической системы

И. Ф. Анненского, в том числе сравнительный анализ разных редакций одного произведения, поэтического перевода с подстрочником оригинала; разных переводов одного произведения, в частности сонетов Шекспира, Петрарки, баллад Гете и Шиллера.

Методическая система В. Г. Маранцмана «вберет» в себя и опыт использования экскурсионного метода, предложенного М. А. Рыбниковой. В ней получат развитие как на теоретическом, так и на экспериментальном уровне проблемы восприятия и анализа художественного произведения, использования смежных искусств при изучении литературы, связи литературного и речевого развития школьников, литературного творчества и другие, которые решались И. Ф. Анненским, Н. М. Соколовым, МА. Рыбниковой.

В. Г. Маранцман не просто «возродит» забытый опыт предшественников и сделает его достоянием современной методической науки и практики, но поставит его на научную основу, значительно обогатив собственными идеями и открытиями. Эстетический анализ художественного произведения в школе будет теоретически обоснован ученым и займет достойное место в его методической системе, в исследованиях учеников, найдет реальное воплощение в школьных программах по литературе и учебно-методических материалах, созданных под его руководством. В учебниках 5–11 классов под редакцией В. Г. Маранцмана анализ художественного произведения строится, согласно выдвинутому И. Ф. Анненским принципу, по законам искусства. Творческие интерпретации текстов разных родов и жанров «с языковой, музыкальной и живописной стороны» не только раскрывают перед учащимися заложенные в них возможности, но способствуют пробуждению читательской активности, побуждают учеников к созданию своих собственных интерпретаций.

Исследования В. Г. Маранцмана и его учеников актуализируют внимание и интерес методики 1990 – начала 2000-х годов к проблеме эстетического анализа художественного произведения в школе, стимулируя развитие эстетического направления в преподавании литературы, о чем свидетельствует сделанный нами библиографический срез публикаций на страницах педагогических журналов, в том числе «Из опыта работы» методистов и учителей-словесников из разных регионов страны: Т. Н. Распоповой, П. А. Гапоненко, Н. С. Коршуновой, Н. П. Суховой, С. Воронковой, Е. Н. Колокольцева, Т. В. Берченко, Е. Ерохиной, Г. А. Фроловой, Е. Рушевой, РА. Парфеновой и др.

Вместе с тем библиографический срез показал, что не

ослабевает интерес и к идейно-нравственному, нравственно-этическому анализу, выделению социально значимых проблем в художественном творчестве, что наиболее последовательно и рельефно выразилось в опыте учителей-словесников Л. С. Айзермана и Е. Н. Ильина, чьи взгляды формировались в русле «гражданского» направления обучения литературе, начало которому было положено еще методистами-шестидесятниками XIX в.

Анализ методических систем И. Ф. Анненского, Н. М. Соколова, МА. Рыбниковой позволяет сделать вывод о том, что *методическая система может опережать современное состояние науки и практики, может противоречить социальным, идеологическим, образовательным установкам эпохи, культурной жизни общества и оказаться невостребованной, однако при наличии благоприятных условий она может вызвать как научный, так и практический интерес и «прорасти» в исканиях методистов, учителей-словесников уже другого периода развития общества и науки.* Свидетельством этого является методическая система В. Г. Маранцмана, осмысление которой показало: **когда методическая система опирается на предшествующий опыт решения проблемы, достижения современной науки, имеет достаточно прочный теоретический фундамент и проходит серьезную экспериментальную проверку школьной практикой, то она обретает право на жизнь.**

Анализ наиболее значительных методических систем, формировавшихся в 1960–1970-е годы, позволяет сделать вывод о том, что **чем концептуальнее выстроена система, чем глубже взаимодействие и взаимопроникновение всех ее элементов, чем выверенное иерархичность и взаимозависимость всех ее звеньев, чем адекватнее их соотношение с природой ребенка, его психолого-возрастными особенностями и видами деятельности на каждом этапе развития, тем система технологичнее, результативнее в реальной школьной практике и способна «работать» не только на сегодняшний день, но и на перспективу.**

В эти годы формируются методические системы по отдельным проблемам методики: освоение теоретико-литературных понятий в процессе изучения школьного курса литературы; литературное развитие школьников; развитие речи учащихся на уроках литературы; изучение художественных произведений с учетом родовой специфики; организация внеклассного чтения и др.

Впервые в настоящем исследовании мы обратились к анализу методических систем, в том числе сравнительному анализу, в

которых та или иная проблема получила положительное решение, что дало ей право на реализацию в школьной практике.

Принципиально важной для изменения вектора в изучении литературы в школе в сторону филологического подхода к художественному творчеству, литературному произведению явилась разработанная Г. И. Беленьким и М. А. Снежневской *методическая система освоения теоретико-литературных понятий* на каждом этапе литературного образования. В ее создании авторы опирались на искания предшественников, сохраняя преемственность, в частности на общие принципы изучения «элементов теории литературы», выдвинутые В. В. Голубковым, одним из первых в советской методике высказавшим мысль о необходимости разработки «системы постепенного формирования теоретико-литературных понятий» [128, с. 207], которая в совокупности с другими компонентами должна стать основой литературного образования школьников и одним из действенных способов общения учащихся с литературой.

Первые статьи и книги Г. И. Беленького по этой проблеме относятся к началу 1960-х годов [39; 34; 40], где он вслед за В. В. Голубковым высказал принципиальную позицию, подтвердив ее конкретными примерами, которая заключалась в следующем: теория литературы должна существовать в сознании учащихся не в виде определений и формулировок, а выступать в качестве инструмента познания литературного произведения как искусства слова. Теория литературы должна помочь ученикам осмыслить общие свойства литературы как словесного искусства, которые включают образность литературы, личностный характер художественного творчества, отношение автора к изображаемому, творческий вымысел, общественное значение литературы, а также литературное произведение как художественное единство. В связи с этим учащиеся осваивают такие теоретико-литературные понятия, как идея, тема, композиция, сюжет произведения, образ, литературный герой, тип, поэтическая речь (язык), основы стихосложения и другие.

В докторской диссертации, защищенной в 1973 г. [41], Г. И. Беленький выдвигает научную концепцию, теоретически обосновывает и экспериментально доказывает, что теоретико-литературные знания стимулируют познавательную потребность и познавательную деятельность школьников, что убедительно свидетельствует о необходимости в школьном изучении литературы опираться на *систему последовательного формирования теоретических понятий,* позволяющую полноценно воспринимать литературу в ее художественной специфике. При этом Г. И. Беленький придерживается принципа «попутного»

изучения теории, выдвинутого еще методистами XIX в., когда понятия формируются в связи с чтением и анализом художественных произведений. Такой путь предохраняет учащихся от схоластического усвоения определений и терминов. От класса к классу, от темы к теме учащиеся в методической системе Г. И. Беленького все глубже и полнее осмысливают эстетическую природу литературы и ее общественную роль.

Идея поэтапного формирования теоретико-литературных понятий, выдвинутая В. В. Голубковым, опираясь в методической системе Г. И. Беленького на данные современной психологии и дидактики, получает теоретическое обоснование и практическое воплощение на материале изучения повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка», комедии Н. В. Гоголя «Ревизор», рассказа Л. Н. Толстого «После бала» и других произведений школьной программы.

Ученый в ходе эксперимента убедительно показывает, что «теоретическая мысль не враждебна художественному образу наоборот, вплетаясь в сложный психологический акт познания, а в известной мере направляя познание, она способствует более глубокому восприятию произведений искусства» [42, с. 4–5]. Знакомство учащихся с теоретико-литературными понятиями в методической системе Беленького происходит на уровне первоначальных «стихийных» представлений. Затем под руководством учителя осуществляется целенаправленное абстрагирование признаков, которое помогает школьникам подняться от элементарных эмпирических обобщений к обобщениям теоретическим. Этот этап завершается определением понятия. И, наконец, на последнем этапе понятие уточняется, включается в систему понятий и применяется уже на новом литературном материале.

Основными критериями овладения теоретическим понятием Г. И. Беленький считает «критерий обобщения и конкретизации» [43, с. 46].

Методическая система Г. И. Беленького опирается на данные современной литературоведческой науки, различающей три круга теоретических проблем, одни из которых связаны с общими свойствами литературы, другие – со структурой художественного произведения, третьи – с закономерностями историко-литературного процесса; на образовательно-воспитательные задачи школы; на структуру и логику изучаемой науки; на логику и структуру литературы как учебного предмета. Формирование теоретических понятий в школе опирается и на возрастные возможности учащихся: развитие абстрактного мышления с сохранением внимания к конкретному – в подростковом возрасте;

повышенный интерес к теоретическим вопросам и стремление к самостоятельному решению – в юности. Учитывая жанровое и художественное своеобразие изучаемых произведений, возрастные возможности учащихся, автор объединяет выдвигаемый в каждом классе комплекс теоретических проблем (понятий) «узловой», «общей» теоретико-литературной проблемой, становящейся тем «познавательным центром», который организует и направляет изучение вопросов теории литературы.

Обращаясь к достижениям современной дидактики в области проблемного обучения, Г. И. Беленький в качестве активного усвоения теоретико-литературных понятий рекомендует использовать такие эффективные средства, как проблемное изложение знаний, постановку проблемного вопроса (познавательных задач), создание проблемных ситуаций, не отвергая работы по подражанию, образцу, ссылаясь на исследования психологов Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, дидактов М. Н. Скаткина, А. Я. Лернера и других.

Таким образом, *созданная Г. И. Беленьким система изучения теории литературы в старших классах,* получившая теоретическое обоснование и экспериментальное подтверждение в его докторской диссертации, в монографии «Теория литературы в средней школе» (1976), *стала фундаментом системы литературного образования школьников, на основе которого в современной методике строится и изучение художественных произведений, и творческая деятельность учеников.*

С появлением в 1978 г. книги МА. Снежневской, посвященной изучению теории литературы в средних классах [482], теория литературы в школе получила «сквозную» систему – от 4-го до выпускного класса. Концептуальное единство взглядов на изучение теоретико-литературных понятий в школе позволили Г. И. Беленькому и М. А. Снежневской создать совместное пособие по теории литературы в средней школе [35]. В созданной методической системе постепенного, пошагового изучения теоретико-литературных понятий, опирающейся, с одной стороны, на научность, а с другой – на психолого-возрастные особенности учащихся, очевидна попытка авторов «увязать» природосообразность восприятия и системность литературы, реализовать в школьном курсе филологический подход к тексту.

Данная методическая система изучения теории литературы в школе нашла практическое воплощение в школьных программах по литературе средних и старших классов 1960–1970-х годов, одним из авторов которых был Г. И. Беленький, где появился раздел «Теория литературы», а также в учебных пособиях для

учащихся.

Созданные Г. И. Беленьким учебник – хрестоматия по литературе для 7 (8) класса и «Методическое руководство…» для учителя дают объективное представление о реализации его системы в школьной практике.

Раздел «Теория литературы» присутствует и во всех современных вариативных программах. А в программе под редакцией А. Г. Кутузова теории литературы отводится «особое», самодовлеющее место, ибо именно формирование понятийного аппарата на основе базовых теоретико-литературных понятий, которые одновременно являются структурообразующими принципами программы, по мнению ее авторов, и обеспечивает литературное образование.

В пояснительной записке к программе авторы предлагают свою «систему» освоения теории литературы, которая, на их взгляд, в большей степени «направлена на формирование читательской квалификации», ибо «ранее сложившаяся система (речь идет о системе Г. И. Беленького. – *Т.Б.)* соответствует логике развития подростка и юноши и формирование теоретико-литературных понятий идет „вслед“ за школьником», в то время как предложенная составителями данной программы система освоения теоретико-литературных знаний носит опережающий характер и «подтягивает» ученика [395, с. 94–100].

В системе Г. И. Беленького и МА. Снежневской в 5–6 классах младшие подростки на материале изучаемых произведений *постепенно* накапливают наблюдения над сущностью образного воспроизведения жизни, усваивая конкретные сведения о различиях прозаической и стихотворной речи, о речи автора и речи действующих лиц, об изобразительно-выразительных средствах языка, о стихе, о построении литературного произведения, о литературном герое, о родах и некоторых жанрах литературы, знакомясь с фактами творческой истории отдельных произведений, с отношением писателя к изображаемым героям и событиям, сталкиваясь с художественным вымыслом в сказках, былинах, баснях и т. д., отдельные теоретико-литературные понятия закрепляют в простейших определениях и только в 7 классе осознанно осваивают такие категории, как «жанр» и «род». Какими идеями руководствуются авторы программы под редакцией А. Г. Кутузова, предлагая уже в 5 и 6 классах учащимся изучать эти понятия? Если только для выполнения роли «наиболее простой и удобной „маркировки“ произведения», что «дает возможность настроиться на определенную волну восприятия», как указано в объяснительной записке [395, с. 94], то вряд ли такое освоение данных теоретико-литературных

понятий поможет юному читателю «войти в мир литературы».

В «системе» школьного изучения литературы, предложенной коллективом авторов под руководством А.Г Кутузова, не найдены «приводные ремни» сопряжения изучения литературы и сознания ребенка, что незамедлило сказаться на практике (см. результаты экспериментальной проверки реализации данной программы и УМК в школе в нашей докторской диссертации). Методическая система изучения теоретико-литературных понятий, созданная Г. И. Беленьким и М. А. Снежневской, является убедительным свидетельством того, что **последовательность освоения понятий – основа методической системы.**

Исследование отдельных проблем теории литературы в школьном изучении, как показал библиографический срез публикаций 1960–1990-х годов, нашло отражение в работах Н. И. Кудряшева, Н. О. Корста, Н. И. Прокофьева, Т. Ф. Курдюмовой, А. Г. Балыбердина, Л. К. Кузнецовой, ЛА. Мурач, О. Ю. Богдановой, Г. К. Звягинцевой, А. В. Дановского, У. Ю. Маткурданова, Е. В. Карсаловой, ЛА. Шараповой, СА. Леонова, Н. Л. Лейдермана и других (см. библиографический список изданий).

Несмотря на то что методическая система изучения теории литературы в школе Г. И. Беленького и МА. Снежневской прошла испытание временем, получив реализацию в школьных программах и учебниках в качестве фундамента, на котором и сегодня строится литературный курс, в методической науке продолжаются поиски иной концептуальной основы, на которую можно было бы опереться в построении системы литературных знаний.

В связи с этим не могут не вызвать научный интерес своей новизной концепции системного изучения теории литературы как органической составляющей школьного литературного образования, выдвинутые А. В. Дановским и О. Ю. Богдановой, которые дают представление о *вариативном подходе к решению* данной *методической проблемы в рамках одной научной школы* МПГУ.

Концепция системно-функционального формирования теоретико-литературных понятий, предложенная А. В. Дановским, опирается на различные «аспекты освоения частных понятий с позиций категорий: нравственно-эстетических отношений искусства и действительности, взаимодействия мировоззрения и творчества писателя; взаимосвязей направления, художественного метода и стиля; взаимодействия литературной критики с общественными движениями и историко-литературным процессом» [155, с. 19]. Автор убедительно показывает, что

теоретико-литературные понятия, изучаемые в школе, не понимаются рядоположенно. Напротив, их использование в процессе обучения представляет сложный процесс взаимодействия друг с другом на материале анализа художественных произведений различных родов и жанров.

Впервые в концепцию системного изучения школьного курса литературы О. Ю. Богдановой органически включено не рассматриваемое ранее методической наукой целенаправленное развитие основных компонентов мышления учащихся. В докторской диссертации автором исследовано и установлено принципиальное значение развития различных сторон мышления учащихся в углублении связей между восприятием произведения, анализом текста и использованием теоретических понятий.

Серьезный качественный «сдвиг» в развитии мышления учащихся и в целом в литературном развитии, по наблюдениям О. Ю. Богдановой, происходит, когда учащиеся оказываются в состоянии самостоятельно «оценить в единстве содержательно-стилевую специфику произведения, используя во взаимодействии теоретические и образные обобщения», «самостоятельно использовать систему знаний и понятий в анализе произведения»; уметь «дать нравственно-эстетическую оценку произведения на основе концептуального подхода к литературным фактам» [71, с. 9].

В предложенной автором методической системе развития мышления учащихся в процессе изучения литературы, как видим, на первый план выдвигается формирование умений самостоятельно и свободно пользоваться теоретико-литературными понятиями в оценке произведений литературы. Переход от конкретного образа к понятиям различного уровня, и от них – вновь к художественной реальности произведения, по глубокому убеждению ученого, «поможет научить школьников владеть понятиями как инструментами познания литературных фактов и на деле решить проблему системности и концептуальности школьного изучения литературы» [321. с. 272–273].

Опираясь на данные психологической науки о роли мышления в познании, в частности на работы Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, В. П. Иванова, А. А. Леонтьева, А. В. Славина, О. И. Никифоровой, А. М. Левидова и других, на собственные наблюдения в исследовании освоения учащимися теоретико-литературных понятий, О. Ю. Богданова приходит к выводу, что в процессе овладения понятиями происходит «взаимодействие теоретического и образного, логического, обобщенного, конкретно-действенного и эмоционального компонентов

мышления» [321, с. 273]. О. Ю. Богданова убедительно показывает на материале изучения романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание», творчества Л. Н. Толстого и А. П. Чехова, что разработанная ею система освоения теоретико-литературных понятий, не только развивает ум и чувства ученика, но помогает полноценному восприятию художественной литературы во всем богатстве ее познавательной, воспитательной и эстетической функций. Таким образом, положение о значении мысленного обобщения (в применении к литературе – и логического, и образного), как показал обучающий эксперимент, снимает мнимое противоречие между целенаправленной работой над теоретико-литературными понятиями, которую нередко даже учителя-словесники считают излишним «теоретизированием», и развитием эмоционального, эстетического отношения к тексту, чувства слова.

Исследование О. Ю. Богдановой одновременно подтвердило верность концепции филологического подхода к школьному литературному образованию, выдвинутой еще Ф. И. Буслаевым и получившей развитие в советской методике – «без повышения теоретической образованности трудно решить задачи эстетического и эмоционального воздействия литературы на школьников, обогатить приемы работы над текстом» [321, с. 273], – обнажив несостоятельность отдельных высказываний на страницах печати о том, что теория литературы в школе «убивает» ученика как читателя, и одновременно заострив проблему вузовской и послевузовской подготовки учителей-словесников, совершенствования программ и учебников.

Значительный вклад в разработку теоретических вопросов анализа художественных произведений на основе литературоведческого подхода внес ленинградский ученый-методист М. Г. Качурин, на формирование методической системы которого оказали несомненное влияние взгляды М. А. Рыбниковой и Г. А. Гуковского, убежденных в возможности реализации принципа научности в преподавании литературы «при сохранении живости, эмоциональности восприятия» [222, с. 7], а также методические искания его единомышленников по научной школе, связанные с проблемой литературного развития учащихся в процессе обучения.

Уже в кандидатской диссертации на тему «Вопросы анализа художественного текста на уроках литературы в восьмых-девятых классах» (1969) автором были теоретически обоснованы и экспериментально подтверждены такие виды работы с художественным произведением, как осмысление художественной детали, «воссоздание» подтекста, выяснение авторской позиции,

систематическое применение которых, как показало исследование, формирует навыки пытливого чтения, внимательного отношения к слову и образу, к деталям в тексте, воспитывает литературоведческую культуру учащихся.

В работе «Изучение основ науки о литературе» (1975) М. Г. Качурин так определил значение литературоведческих знаний в школьном курсе литературы: «Изучение основ литературоведения должно совершенствовать эстетическую восприимчивость ученика и вместе с тем содействовать развитию интереса к науке, научного мышления, исследовательских склонностей и способностей» [221, с. 136]. В докторской диссертации «Системность литературного образования в школе (на материале изучения русской классической литературы)» (1976) М. Г. Качурин убедительно показал, как в процессе преподавания литературы, исходя из ее специфики, можно успешно решать образовательные и воспитательные задачи школы. Внимание к художественной речи, к личностному началу искусства, к внутренним и внешним связям литературного текста при анализе произведений, с одной стороны, и активизация исследовательской и творческой деятельности, воспитание читательской культуры, забота о литературном самосознании учеников – с другой, – вот те «ключи», которые помогут сделать учеников художественно восприимчивыми и литературно образованными людьми.

На формирование методической системы М. Г. Качурина, несомненно, оказала влияние и дидактическая концепция, разработанная Л. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным, в которой за основу характеристики и классификации методов впервые берется не способ организации занятий, источник знаний, как это было во всех предшествующих дидактических системах, но уровень деятельности учащихся (подробнее см.: Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. – М., 1982).

Учебное исследование как метод и как уровень, на котором школьники учатся осваивать и применять теоретико-литературные понятия, будет положено М. Г. Качуриным в основу его концепции изучения теории литературы в школе.

Свое видение системы теоретико-литературного образования учащихся М. Г. Качурин изложил в докторской диссертации, в главе пособия «Методика преподавания литературы» под редакцией З. Я. Рез[321].

В монографии «Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы» (1988) на материале изучения «Кладовой солнца» М. Пришвина, повестей А. С. Пушкина

«Выстрел» и «Капитанская дочка», рассказа Л. Н. Толстого «После бала» ученый убедительно показывает, как профессионально организованное учителем учебное исследование помогает преодолению наивно-реалистического восприятия произведения подростками, их прямолинейности в оценке событий и героев, углубляет анализ и представляет оптимальный путь освоения теоретико-литературных понятий [222, с. 50–69; 27–36; 70–80].

В старших классах учебное исследование в методической системе М. Г. Качурина приобретает особые черты, ибо предполагает потребность учащихся в самостоятельном владении литературоведческими терминами не только как «инструментами» познания, но и аргументации собственной позиции, что автором показано на материале дискуссионного урока-семинара по «Эпилогу» романа Л. Н. Толстого «Война и мир».

Исследовательский подход к изучению литературы положен М. Г. Качуриным и в созданные им учебники для 9–10 классов в 1990-е годы, представляющие собой учебные книги нового типа, ориентированные на активизацию познавательно-творческой деятельности учащихся, развитие их исследовательских наклонностей [223; 224]. Уже в «Вводной беседе» к каждой из изучаемых тем автор предстает как исследователь, который, сталкивая разные, часто взаимоисключающие позиции читателей, ученых, литературных критиков в толковании художественного произведения, вовлекает в совместный поиск старшеклассников, одновременно расширяя и углубляя их знания в области литературы, культуры, закрепляя теоретико-литературные понятия. Раздел «Размышления» включает круг вопросов, возникших при чтении произведения. Здесь высказываются предположения, намечаются пути дальнейших поисков, рекомендуются книги и статьи, призванные стимулировать самостоятельную исследовательскую работу учащихся.

Анализ методической системы М. Г. Качурина позволил сделать вывод о том, что учебное исследование в освоении теоретико-литературных понятий способствует преодолению отчужденной «школярской» позиции ученика, вовлекая его в познавательно-творческую работу, формирует самосознание школьника, его исследовательские наклонности. Однако данная система успешно «работает» тогда, когда осуществляется совместный заинтересованный исследовательский поиск учителя и учащихся.

Несомненно, сегодня остро стоит проблема формирования учителя – исследователя в процессе профессиональной подготовки его в вузе, ибо уже очевидным стало то, что все

современные искания творчески работающих учителей и методистов-словесников так или иначе связаны с исследованием как ведущим началом преподавания.

Анализ методических систем последовательного освоения теоретико-литературных понятий школьниками, созданных Г. И. Беленьким и М. А. Снежневской (научно-методическая школа НИИ содержания и методов обучения), А. В. Дановским и О. Ю. Богдановой (школа МПГУ), М. Г. Качуриным (ленинградская школа) выявил явное различие концептуальных подходов к решению проблемы их авторов, принадлежащих не только к разным научным школам, но даже в рамках одной научной школы, подтвердив наши наблюдения в настоящем исследовании за методическими системами ученых XIX–XX вв. и выводы о принципиальной нетождественности методических систем, что зависит от целого ряда факторов: общественно-политического, идеологического, культурного состояния общества; уровня развития методики и смежных наук; утвердившейся образовательной парадигмы и других, но прежде всего – от авторского сознания, авторского видения решения той или иной проблемы или комплекса проблем методической науки и школьной практики.

Дискуссии 1960–1970-х годов по проблемам преподавания литературы обнажили многие «болевые» точки изучения литературы в школе и в особенности проблему анализа художественного произведения, что давало не только мощный импульс для поиска новых методов, приемов, путей анализа, ломавших сложившийся в практике стереотип и шаблон, но и стремления к созданию методических систем последовательного проникновения в литературный текст.

Поисками системного изучения художественных произведений в их родовой специфике, которая в значительной степени определяет выбор путей и приемов анализа, занимались Г. Е. Амитиров, Н. М. Архипова, О. Ю. Богданова, Т. Г. Браже, А. С. Дегожская, Т. С. Зепалова, М. Г. Качурин, Н. О. Корст, Н. И. Кудряшев, Т. Ф. Курдюмова, К. П. Лахостский, Б. С. Локшина, Р. Д. Мадер, В. Г. Маранцман, В. П. Медведев, З. Я. Рез, Т. В. Чирковская и др.

Разнообразие подходов к анализу произведений в зависимости от их жанрово-родовой принадлежности разрушало сложившийся в течение десятилетий стереотип и шаблон, утверждало принцип вариативности в школьном преподавании литературы и, конечно, обогащало методическую науку, стимулируя ее развитие. Однако, несмотря на многообразие путей, приемов и форм анализа эпических, лирических,

драматических произведений, которыми ученые-методисты обогатили школьную практику, следует признать, что проблема создания системы изучения родов не только не решена, но по-прежнему остается одной из центральных проблем методической науки.

Во второй половине XX в. *формируются методические системы по таким актуальным проблемам методики преподавания литературы, как развитие устной и письменной речи школьников,* Н. В. Колокольцева, В. Я. Коровиной, С. А. Леонова, *организации внеклассного чтения* И. С. Збарского на уровне теории, экспериментальных исследований и школьной практики.

Вопросами развития речи в процессе обучения литературе, как показал историко-библиографический срез, занимались К. Б. Бархин, Г. И. Беленький, О. Ю. Богданова, В. В. Голубков, Н. А. Демидова, Н. И. Кудряшев, Т. А. Ладыженская, К. В. Мальцева, Н. Д. Молдавская, МА. Рыбникова, З. С. Смелкова, С. А. Смирнов, Н. М. Соколов, Л. В. Тодоров, Л. С. Троицкий, М. В. Черкезова и другие ученые-методисты. Развитие речи является одним из составляющих компонентов методических систем Н. М. Соколова, МА. Рыбниковой, В. В. Голубкова.

Одна из первых попыток привести в систему наработанное методикой к началу 1950-х годов по развитию речи учащихся была предпринята Н. В. Колокольцевым в книге «Развитие устной и письменной речи на уроках литературного чтения» (1952), в которой автор заявил о необходимости достаточно четко определить место, цели и задачи работы по развитию речи в общей системе занятий по литературному чтению и, в частности, в системе анализа художественного произведения как органической составляющей процесса всей работы учителя и учащихся над литературным текстом [232].

Опираясь на достижения психологической и методической наук 1960–1970-х годов, результаты проведенных экспериментальных исследований, выявивших зависимость состояния речевого развития школьников от их психолого-возрастных особенностей, Н. В. Колокольцев в статьях «К вопросу о психолого-педагогических основах развития речи учащихся в процессе преподавания литературы в школе» (1972), «Об основах содержания и системы занятий по развитию речи учащихся в связи с изучением литературы в школе» (1980) и других, в докторской диссертации определил теоретические основы развития речи учащихся на уроках литературы, выстроил систему постепенно усложняющихся речевых действий школьников на базе созданной им классификации и типологии устных и письменных работ, формирующих навыки устной и письменной

речи; разработал методику подготовки и проведения творческих сочинений на классных и внеклассных занятиях, которые получили распространение в школьной практике преподавания литературы.

Предметом многолетнего научного исследования В. Я. Коровиной, охватывающего 1960–1990-е годы, стала проблема совершенствования и развития устной речи школьников.

Начав с первых публикаций по развитию устной речи учащихся, призванных привлечь внимание общественности, учителей и методистов к данной проблеме, с поисков таких речевых упражнений, которые активизировали бы речевую деятельность учащихся, В. Я. Коровина пришла к построению модели и системы специальных уроков по развитию речи и, наконец, наметила «подступы» к риторике при изучении художественных произведений в школе. В кандидатской диссертации «Развитие устной речи учащихся на уроках литературы в 5–8 классах средней школы» (1967) автор ставит целью своего исследования прежде всего определение благоприятных условий педагогического процесса на уроках литературы, которые могли бы дать наибольший эффект для формирования навыков выразительной устной речи школьников. Опираясь на психолого-возрастные особенности школьников, она выстраивает систему видов речевой практики, усложняющихся от класса к классу, обосновывает необходимость создания речевой ситуации, являющейся «непреложным условием и основой речевой практики, в процессе которой вырабатывается навык правильной и выразительной связной речи» [237, с. 17], и заявляет о необходимости создания системы специальных уроков развития речи как части общей работы по литературе. В ходе эксперимента В. Я. Коровина привлекает варианты таких «специальных занятий» при изучении отдельных тем, которые дают устойчивый положительный эффект, способствуя активному речевому обогащению учащихся.

В изданиях 1970 – начала 1990-х годов, посвященных разработке уроков развития устной речи в связи с изучением произведений Пушкина, Лермонтова, Л. Толстого, Тургенева, Гайдара и других писателей в 4–7-х классах [240; 239; 241; 242; 243], В. Я. Коровина, продолжив искания Н. В. Колокольцева по созданию системы развития речи как органической части общей системы курса литературного чтения, выстраивает систему работы в средних классах в структуре литературного образования школьников, которая, пройдя обширную опытно-экспериментальную проверку в различных регионах страны на

протяжении двадцати с лишним лет (по свидетельству исследователя, было задействовано 40 школ, 369 экспериментальных и контрольных классов с общим числом 6 тысяч человек), находит воплощение в программах и учебниках-хрестоматиях, составленных коллективом авторов сектора обучения литературе НИИ школ под руководством Т. Ф. Курдюмовой.

Система развития устной речи учащихся в процессе изучения литературы в школе получает теоретическое обоснование в докторской диссертации [236], защищенной В. Я. Коровиной в 1994 г., которая включает организацию работы по формированию монологической и диалогической речи учащихся, формирование наиболее продуктивной модели урока развития устной речи для учащихся средних и старших классов, создание психологических речевых ситуаций на уроках литературы и связанных с ними уроках развития речи, создание условий для организации и проведения речевой практики.

Создавая систему развития устной речи учащихся в процессе обучения литературе, В. Я. Коровина осознает ее как подсистему более широкой системы, где должна присутствовать «взаимосвязь уроков различных предметов, различных видов искусств и многообразной внеклассной работы с учащимися» не только на литературном материале, создание которой, по мнению исследователя, «приобретает исключительное значение для развития, совершенствования и обогащения речи учащихся» [236, с. 42]. Расширяя границы решения данной проблемы в системе школьного образования, ученый совершенно справедливо выдвигает идею необходимости взаимодействия предметных методик в создании такой системы.

Система развития устной речи учащихся, предложенная В. Я. Коровиной, получила реализацию в школьных программах по литературе, созданных под ее редакцией, где обозначены основные виды устных и письменных работ для каждой возрастной группы с 5-го по 11-й класс, специальные уроки развития речи; в учебно-методическом комплексе для учащихся, в массовой учительской практике.

Если В. Я. Коровина разработала систему развития устной речи учащихся средних классов, то С. А. Леонова как исследователя интересует речевая деятельность учащихся старших классов в процессе изучения литературы.

В работах 1980-х годов «Развитие устной речи учащихся старших классов на уроках литературы», «Некоторые виды работы по развитию устной речи старшеклассников в связи с анализом литературного произведения в школе», «Развитие речи учащихся

на уроках литературы» [277; 273; 276] С. А. Леонов, осмысливая наработанное предшествующей и современной ему методикой в этом направлении, в частности Н. В. Колокольцевым, Н. И. Кудряшевым, В. Я. Коровиной, говорит о необходимости сохранения преемственности уроков развития речи на новом этапе литературного образования школьников с учетом психолого-возрастных особенностей старшеклассников, целей и задач курса литературы старших классов, построенного на историко-литературной основе.

Предложенная С. А. Леоновым классификация уроков развития речи в старших классах в значительной степени опирается на классификацию Н. И. Кудряшева. В определении основных видов речевой деятельности, речевых ситуаций ученым учитывается родовая специфика изучения произведений, запросы и возможности учащихся юношеского возраста.

В докторской диссертации «Речевая деятельность учащихся IX–XI классов в процессе изучения литературы» (1994) С. А. Леонов существенно обогащает теорию развития речи на уроках литературы новыми подходами, «которые способствовали бы повышению заинтересованности самих учащихся в совершенствовании собственной речи» [279, с. 3].

Опираясь на данные современной психологии, лингводидактический и деятельностный подходы к развитию речи учащихся, С. А. Леонов определяет основные направления совершенствования речевой деятельности в старших классах:

1. Исследование мотивации речевой деятельности учащихся данных классов на занятиях по литературе.

2. Обучение различным видам и жанрам монологических высказываний на литературную тему.

3. Организация речевой деятельности в процессе диалогического общения.

4. Создание речевых ситуаций, стимулирующих речевую деятельность школьников на уроках литературы.

5. Активизация межпредметных взаимодействий на уроках литературы в аспекте речевой деятельности [279, с. 20].

Учитывая специфику литературы, опираясь на мотивационную сферу личности старшеклассника и теоретико-экспериментальное исследование, С. А. Леонов предлагает систему организации речевой деятельности учащихся в процессе освоения литературы, формирования умений целенаправленно строить речевые высказывания, включающую стройную классификацию видов монологических и диалогических высказываний, выстраиваемых по степени усложнения – от репродуктивных к продуктивным высказываниям, многие из

которых впервые заявлены и обоснованы автором. Например, жанры научного, искусствоведческого характера, различные виды докладов, методика их подготовки и приемы общения с аудиторией. С. А. Леонов впервые выдвигает критерии речевого развития старшеклассников, среди которых представлены: владение общественно-философской, научной, теоретико-литературной и искусствоведческой терминологией; понимание особенностей вида и жанра высказывания в соответствии с его целями и ситуацией общения и умение владеть ими на практике; содержательность, четкость, логическая стройность композиции высказывания; умение вести диалоги на литературные темы; самостоятельность в подготовке выступления; владение изобразительно-выразительными средствами языка и другие [279, с. 18–19].

Автор показывает, как предложенная им система, где все компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены, «работает» в процессе организации речевой деятельности и создания речевых ситуаций при изучении тем «Классицизм как литературное направление» (9 кл.), «Русская литература начала XX века» и «Русская литература 20–30-х годов XX века» (11 кл.).

Методическая система С. А. Леонова нашла воплощение в монографии «Речевая деятельность на уроках литературы в старших классах» [278], в учебном пособии «Методика преподавания литературы» для студентов педвузов под редакцией О. Ю. Богдановой [69], в программах и материалах спецкурсов «Развитие речи старшеклассников на уроках литературы в свете теории речевой деятельности» [275] и «Основы школьного литературного анализа» (274), опирающихся на коммуникативно-деятельностную концепцию подготовки учителя-словесника в русле методических исканий научной школы кафедры методики преподавания литературы МПГУ.

Анализ методических систем по отдельным проблемам методики, в том числе созданных Н. В. Колокольцевым, В Я. Коровиной, С А. Леоновым, и их реализации на практике подтвердил объективность сделанных нами выводов:

– методическая система создается с опорой на предшествующий опыт решения проблемы, достижения современной науки, имеет достаточно прочный теоретический фундамент и проходит серьезную экспериментальную проверку школьной практикой, обретая право на жизнь;

– технологичность, мобильность системы, способные обеспечить положительный результат, зависят от степени органичности сцепления всех составляющих ее элементов;

– авторские методические системы не автономны – они

способны взаимодействовать с другими системами, обогащаясь и эволюционизируя, как и взгляды их создателей.

Несомненным достижением методической науки второй половины XX в. является *методическая система организации внеклассного чтения школьников* (и шире – формирования читательской самостоятельности), созданная И. С. Збарским, которая вобрала в себя предшествующий опыт решения данной проблемы, а также научные открытия функциональной методики 1960–1990-х годов.

Впервые проблема была поставлена еще В. П. Острогорским, которому не только принадлежит ставшее уже крылатым выражение «без организации чтения нет и настоящего литературного образования», но и первая попытка ее разработки и решения.

В XX в. проблема организации и руководства чтением становится одной из актуальных проблем методики преподавания литературы и школьной практики и находит осмысление и решение в методической деятельности Ц. П. Балталона, А. М. Лебедева и других; как часть внешкольной работы по литературе входит в комплекс проблем, составляющих методические системы М. А. Рыбниковой и В. В. Голубкова.

В 1960–1970-е годы внеклассное чтение как социальная и педагогическая проблема занимает исследователей Куйбышевской научно-методической школы Я. А. Ротковича и НА. Бодрову «москвичей» М. Д. Пушкареву МА. Снежневскую, Т. Д. Полозову И. С. Збарского, В. П. Полухину, Л. Я. Гришину и других, «ленинградцев» – Н. В. Тимерманис, о чем свидетельствует выявленная нами библиография.

С одной стороны, по признанию Я. А. Ротковича, «внеклассное чтение становится все более важной и органической частью литературного образования молодежи» [418, с. 36–37], с другой – многие методисты и учителя-словесники вынуждены признать, что все более углубляется разрыв между самостоятельным чтением учащихся и тем, что они изучают в классе.

Первая попытка «связать» изучение программных произведений на уроках литературы с внеклассным чтением была предпринята сотрудниками сектора литературы Института общего и политехнического образования (позже НИИ содержания и методов обучения) М. Д. Пушкаревой и МА. Снежневской в ряде статей и книге «Связь классных и внеклассных занятий по литературе. 5–6 классы» (1963) [406].

Введение специальных уроков внеклассного чтения в программы 1970/71 учебного года потребовало не только

осмысления и теоретического обоснования их специфики, содержания и структуры, приемов и форм работы с литературным материалом, но и разработки и выстраивания системы уроков внеклассного чтения в тесной связи с классным чтением и изучением программных произведений. Эту задачу взял на себя И. С. Збарский в кандидатской диссертации «Связь классного и внеклассного чтения как средство литературного развития учащихся 4–8 классов (на материале уроков внеклассного чтения)» (1973).

Избирая системный подход к исследованию проблемы, автор рассматривает классное и внеклассное чтение «не как отдельные (отделенные) друг от друга занятия, а как сложные образования, являющиеся элементами одной системы литературного развития учащихся» [183, с. 10]. И. С. Збарский впервые дает научное определение понятия «урок внеклассного чтения», выделяет существенные черты классного и внеклассного чтения и цель уроков внеклассного чтения видит в обеспечении «органической связи между обоими видами чтения» [183, с. 10], а также в подготовке учащихся к сознательному самостоятельному чтению. И. С. Збарский рассматривает уроки внеклассного чтения как средство формирования умений и навыков работы учащихся с книгой, выполнения главной цели литературного образования – воспитания читателя.

В ходе эксперимента автором была разработана и получила апробацию система уроков внеклассного чтения на основе проблемно-тематического принципа, который дал возможность естественно и органично связать классное и внеклассное чтение; предложены методические рекомендации по проведению уроков внеклассного чтения, рекомендательные списки произведений внеклассного чтения учащихся 4–8 классов с учетом их психолого-возрастных особенностей и читательских интересов, варианты перспективного планирования уроков внеклассного чтения в соответствии с программой с 4 по 8 класс, что нашло воплощение в программно-методических материалах 1970–1980-х годов, учебниках-хрестоматиях под редакцией Т. Ф. Курдюмовой, получило реализацию в массовой школе.

Большую помощь учителям в организации и проведении уроков внеклассного чтения оказали книги, написанные им в эти годы в соавторстве с В. П. Полухиной: «Внеклассная работа по литературе» (1975); «Внеклассное чтение по литературе: V–VIII классы» (1980) и др. (см.: [181; 360]).

В 1980 – начале 1990-х годов И. С. Збарский работает над созданием функциональной системы комплексного руководства чтением учащихся, рассматриваемой автором как подсистемы в

общей системе литературного образования, развития и воспитания школьников, которая получает теоретическое обоснование и экспериментальное подтверждение в докторской диссертации «Системное руководство чтением и формирование читательской самостоятельности учащихся средней школы: теоретические основы и практика» (1993).

Созданная система комплексного руководства чтением учащихся в процессе обучения, как показало практическое ее применение, способна обеспечить, с одной стороны, «органическое единство познавательно-содержательных, практико-операционных и ценностно-ориентационных аспектов усиления воспитательного воздействия литературы на учащихся» [182, с. 90], с другой – последовательно, поэтапно формировать читательскую самостоятельность учащихся на различных уровнях: воспроизведения, применения знаний и, наконец, свободного использования, самостоятельного их применения на любом материале.

В результате исследования автор приходит к выводу, что читательская самостоятельность становится необходимым условием формирования, совершенствования самостоятельности мышления, становления личности. Благодаря созданной системе, как показало практическое ее применение, этот процесс может стать педагогически управляемым.

Позже Г. В. Пранцова под научным руководством И. С. Збарского в кандидатской диссертации предложит определение читательской самостоятельности как педагогической категории и на локальном материале разработает методическую систему формирования читательской самостоятельности учащихся 5 класса, суть которой заключается в осуществлении поэтапного переноса знаний, умений, навыков, сформированных на уроках литературы, в сферу самостоятельной работы с книгой [389].

Системный подход И. С. Збарского к формированию читательской самостоятельности получит развитие в диссертационном исследовании О. А. Петруниной «Формирование литературоведческой грамотности учащихся 5 и 7 классов как основы их читательской самостоятельности» (1998) и других его учеников.

Методическая система И. С. Збарского нашла преломление в структуре и содержании программ по литературе 1990–2000-х годов под редакцией Т. Ф. Курдюмовой, где в средних классах предложено три круга чтения художественных произведений: «для чтения и изучения», «для самостоятельного чтения и обсуждения в классе» и «для внеклассного чтения». Составленные

И. С. Збарским рекомендательные списки произведений для внеклассного чтения, как и вариативность подхода к чтению и изучению литературы, направлены на активное и целенаправленное включение учащихся в самостоятельную читательскую деятельность, усиливающуюся от класса к классу. В 2002 г. в серии «Школа самостоятельного чтения» выходят его книги по внеклассному чтению для 5–8-х классов.

Если методические системы Г. И. Беленького, О. Ю. Богдановой, М. Г. Качурина, Н.Д. Молдавской, Н. М. Колокольцева, В. Я. Коровиной, С. А. Леонова, И. С. Збарского и других ученых-методистов второй половины XX в. касались преимущественно одной проблемы методики преподавания литературы, то система В. Г. Маранцмана, как методические системы М. А. Рыбниковой, В. В. Голубкова, Н. И. Кудряшева, охватывает целый ряд проблем (многие из них впервые выдвинуты ученым в методике), без комплексной разработки и решения которых невозможно выстроить систему литературного образования в современной школе:

– цели и задачи преподавания литературы в школе на каждом этапе литературного образования и литературного развития учащихся;

– содержание и структура курса литературы в школе;

– методы и приемы изучения литературы, проявляющие специфику предмета и определяющие характер общения ученика с литературным произведением и жизнью, окружающей ученика и отраженной в его самосознании;

– восприятие и анализ художественного произведения в школе;

– соотношение литературоведческого и школьного анализа;

– анализ художественного произведения с учетом его родовой специфики и эстетической природы;

– содружество искусств на уроке литературы и интерпретация литературного произведения в других видах искусства;

– методика проблемного изучения литературы;

– литературное и речевое развитие школьников и их критерии и др.

Не случайно в конце 1980 – начале 1990-х годов В. Г. Маранцман предложит авторскую модель концептуально выстроенной системы литературного образования [296], которая опирается на периоды литературного развития школьников и смену видов деятельности на каждом этапе возрастного движения читателя-школьника, теоретически обоснованную ученым.

Данная система роста и постепенного усложнения эстетической деятельности учащихся в процессе школьного

изучения литературы будет положена в основу содержания и структуры программ 5–11-х классов, составленных под его руководством, где будут четко обозначены основные умения, которыми должны овладеть учащиеся на каждой ступени литературного образования, контрольные вопросы и задания определения уровня литературного развития учеников с 5 по 11 классы, опирающиеся на разработанные ученым критерии.

Несомненно, методическая система В. Г. Маранцмана эволюционировала вместе с взглядами самого ученого на литературное образование в значительной степени под влиянием открытий смежных наук: литературоведения, дидактики, психологии, методических систем его предшественников, в частности И. Ф. Анненского, Н. М. Соколова, М. А. Рыбниковой, открытий ученых ленинградской и московской методических школ.

В конце 1980 – начале 1990-х годов получает обоснование и развитие его идея диалогического обучения литературе, которое, вовлекая во взаимодействие музыку и скульптуру, архитектуру и графику, живописные полотна и литературный текст, театральные спектакли и кинофильмы, помогает школьникам выйти на уровень диалога с художественным произведением и его создателем.

Проблема изучения литературы в ее диалогических соотношениях с другими видами искусства, на основе диалога культур становится в 1990-е годы одним из главных направлений научно-методической школы, возглавляемой В. Г. Маранцманом (см. подробнее в разделе 3.3).

Комплексный подход к литературному образованию школьников характеризует и методическую систему Н. И. Кудряшева, которая охватывает ряд коренных проблем методической науки, получивших теоретическую разработку в его статьях, докторской диссертации, в монографии «Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы» (1981):

– обоснование предмета и содержания методики как науки;

– своеобразие литературы как учебного предмета, цели и задачи ее изучения в школе;

– содержание и структура литературного курса, преемственность начального, среднего и старшего звеньев в литературном образовании школьников;

– восприятие и анализ художественного произведения с учетом его специфики как искусства слова;

– методы и приемы изучения литературы;

– типология уроков литературы;

– организация самостоятельной работы учащихся;

– формирование умений устной и письменной речи;

– взаимосвязь литературы с другими учебными предметами и др. «В сущности, нет такой области „школьной литературы“, где Н. И. Кудряшев не сказал бы своего слова», – справедливо заметил Г. И. Беленький [38, с. 45].

Много сил и времени Н. И. Кудряшев отдал разработке и совершенствованию школьных программ, сознавая, что в них «материализуется» содержание предмета. Школьные программы, считал он, должны базироваться на тщательном исследовании данных общей педагогики, дидактики, педагогической психологии, литературоведения, методики и иметь в виду принцип опережающего обучения в развитии школьников, сформулированный и обоснованный Л. С. Выготским. Они должны предусматривать как определенный круг произведений для чтения и разбора, так и минимум необходимых историко-литературных, теоретико-литературных знаний, подлежащих усвоению учениками. Н. И. Кудряшев одним из первых еще в 1970-е годы выдвинул идею вариативных программ по литературе.

Один из важнейших результатов деятельности Н. И. Кудряшева – поворот внимания методики к ученику, что нашло воплощение в его методической системе, где литературное образование и литературное развитие школьников находятся в неразрывном единстве. Изучение художественного произведения тогда плодотворно, считал он, когда развивает активную мысль и чувство ученика, его творческую самостоятельность. Поэтому Н. И. Кудряшев, как и В. Г. Маранцман, отстаивал проблемность в обучении литературе – в создании проблемных ситуаций, решении проблемных вопросов, направленных на активизацию познавательной деятельности школьников, что нашло отражение в его статьях 1970-х годов, в монографии 1981 года.

Н. И. Кудряшев значительно обогатил теорию методов обучения литературе, которые учитывали бы ее художественно-образную специфику, с одной стороны, с другой – активизировали бы самостоятельность и творчество учащихся на уроке, способствовали бы не только усвоению знаний, овладению определенными навыками и умениями, но и литературному развитию школьников.

Н. И. Кудряшев пропагандировал такие приемы обучения, специфичные для литературы и стимулирующие воображение и мысль учащихся, как инсценирование, словесное рисование, иллюстрирование текста, подбор пропущенных тропов при изучении лирики, сопоставительный анализ художественных произведений, активизируя внимание к ним учителей-практиков

(см., например, сопоставление стихотворений «Осень» Пушкина и «Поэзия» Тютчева; «Фонтан» Тютчева и «Хвала человеку» Брюсова; «К морю» Пушкина, «Как хорошо ты, о море ночное» Тютчева и «Атлантический океан» Маяковского; «Весенняя гроза» Тютчева и «Небесный завод» Казина и др.).

Историко-библиографический срез дал возможность увидеть объективную картину реализации методической системы Н. И. Кудряшева в его рекомендациях и советах учителям, в работах по изучению лирики, драмы, творчества А. С. Пушкина, стихотворений В. Маяковского, романа Ф. Достоевского и др., а также в опыте учителей-словесников.

Первые публикации Н. И. Кудряшева на страницах журнала «Литература в школе» относятся еще к концу 1920 – началу 1930-х годов, в которых он, талантливый учитель-словесник, делится опытом работы над поэмой НА. Некрасова «Мороз – Красный нос», стихотворениями «Размышления у парадного подъезда» и «Железная дорога» и др., последние – к концу 1970 – началу 1980-х годов, в которых Н. И. Кудряшев предстает как крупный ученый-методист, теоретик, создатель научно-методической школы.

Несомненно, методическая система Н. И. Кудряшева, как и его взгляды, прошла серьезный эволюционный путь и оказала огромное влияние на развитие методической науки и совершенствование преподавания литературы в современной ему школе. Многие идеи ученого, например, о необходимости разработки единой системы литературного образования на всех этапах с первого по выпускной класс; о введении вариативных программ; новых типов учебных книг для учащихся, направленных на стимулирование интереса к чтению, активизацию самостоятельной работы, исследовательского поиска и другие, высказанные им в статье «О некоторых актуальных задачах теории и практики преподавания» (1976), получили развитие и реализацию в методической науке и школьной практике 1990 – начала 2000-х годов, обозначили перспективы ее развития уже в XXI в. (см. подробнее в разделе 3.3).

Методическая система ученого, как показал анализ методических систем и школ Н. И. Кудряшева и В. Г. Маранцмана, может стать исследовательской программой, которая объединит единомышленников, а также непосредственных учеников ученого, заинтересованных в развитии и реализации его концепции, положит начало научной школе, лидером которой становится автор программы.

Методическая система, как мы убедились, обратившись к исследованию систем и школ в методике XX в., только **тогда**

«перерастает» в школу, когда она охватывает целый комплекс фундаментальных проблем методики, которые в совокупности дают представление об авторском видении целей и задач методики преподавания литературы как науки и литературы как учебной дисциплины в школе, об авторской концепции школьного литературного образования и предполагают комплексную разработку и решение. В таком случае научную школу правомерно назвать «авторской». Примером тому – научно-методические школы М. А. Рыбниковой, В. В. Голубкова, Н. И. Кудряшева, В. Г. Маранцмана, в основу исследовательских программ которых были положены методические системы названных ученых, воплощавшие авторскую концепцию обучения литературе как учебной дисциплине на определенном этапе состояния и развития общества и школьного образования.

К формированию ведущих научных школ в методике преподавания литературы XX в. и их взаимодействию обратимся в следующем разделе нашего исследования.

3.2. Формирование научно-методических школ и их взаимодействие

Методика преподавания литературы как педагогическая наука прямо связана с государственной политикой в области образования, социальным заказом школе.

В настоящем разделе впервые в историографии методики мы ставим перед собой задачу осмыслить наиболее значительные научные школы в методике преподавания литературы, причины их возникновения и степень реального вклада в развитие методической науки и школьное преподавание литературы, а также характер их взаимоотношений.

Научные школы в методике, как показало исследование, возникают в определенных социокультурных, политических, идеологических условиях преимущественно в кризисный период школьного образования, когда очевидной становится необходимость реформ и их теоретического и практического оснащения; в период становления или утверждения новой образовательной парадигмы.

Осмысление состояния школьного литературного образования рубежа XIX–XX вв. позволило сделать вывод о том, что «психологическая школа» в методике преподавания литературы возникла как реакция на кризис культурно-исторической школы и школьного литературного образования. Возникновение научных школ М. А. Рыбниковой и В. В. Голубкова связано с новым этапом развития общества и поисками новой научной методологии, создания теоретических основ преподавания литературы в советской школе 1920–1930-х годов. Научные школы второй половины XX в. формировались на следующем этапе развития общества, в период его демократизации, раскрепощения сознания, становления новой образовательной парадигмы, определяющей школьника как субъекта образовательного процесса.

Различные подходы к определению целей и задач литературы как учебного предмета в школе, выдвинутые М. А. Рыбниковой и В. В. Голубковым (см. сравнительный анализ их методических систем в главе 2), не только получили подтверждение и развитие в деятельности учеников и единомышленников, реализовались в школьной практике преподавания литературы 1920–1950-х годов, но и определили основные направления развития методики во второй половине XX в.

Методические взгляды М. А. Рыбниковой, ее учительский и

научный интерес к ученику-читателю, к восприятию и анализу художественного произведения, литературному развитию школьников разделяли как «москвичи» (К. П. Спасская, Е. Н. Ахутина, Е. М. Досычева, А. Д. Гречишникова, СМ. Браиловская, АА. Липаев, Н. И. Кудряшев и др.), так и «ленинградцы» (Н. М. Соколов, Л. С. Троицкий, ГА. Гуковский, О. А. Моденская, А. С. Дегожская, Т. В. Чирковская и др.). Не случайно ее идеи получат развитие уже в научных школах, созданных в конце 1950 – начале 1960-х годов на базе НИИ общего и политехнического образования АПН РСФСР (под руководством Н. И. Кудряшева) и ЛГПИ им. А. И. Герцена.

Концепция литературного образования, выдвинутая и обоснованная В. В. Голубковым, его научный интерес к проблемам организации процесса обучения литературе, учебно-воспитательной работы, анализа художественного произведения, методики высшей школы получили развитие в деятельности созданной им школы на базе кафедры методики преподавания литературы МГПИ им. В. И. Ленина, преемственность традиций которой сохраняется до настоящего времени (кафедра методики литературы и сегодня носит имя ее основателя), а также научно-методической школы НИИ школ Минпроса РСФСР, руководимой Т. Ф. Курдюмовой.

Возникновение научно-методической школы М. А. Рыбниковой относится к началу 1920-х годов – «малаховскому» периоду ее педагогической деятельности. К началу работы в Малаховской опытно-показательной школе М. А. Рыбникова была уже не только опытным учителем-словесником со сложившейся системой воспитания творческого читателя, в которой органически сочеталась классная и внеклассная работа по литературе, но и методистом-исследователем с достаточно определенными представлениями о задачах литературы как учебной дисциплины, ее содержании и структуре, о методических средствах и способах активизации мыслительной и творческой деятельности учащихся.

Методическая система М. А. Рыбниковой прошла сложный эволюционный путь, обретя научность, концепционность, структурную стройность и логическую завершенность, что нашло воплощение в ее педагогической деятельности, программных материалах по литературе, методических статьях и книгах как теоретического, так и учебного характера (подробно анализ методической системы М. А. Рыбниковой см. в разделе 3 главы 2).

Поднявшись до уровня теории, М. А. Рыбникова выдвинула и обосновала положения, принципиально важные и перспективные для развития как методической науки, так и литературы как

учебной дисциплины. Неслучайно *методика, начиная с 1960-х годов, обретает научный фундамент прежде всего в рыбниковской системе, в основу которой был поставлен ученик как субъект учебно-воспитательного процесса, ученик как читатель, как растущая и развивающаяся личность под влиянием словесного искусства.*

В 1920–1930-е годы М. А. Рыбникова работает в Москве в педтехникуме им. Профинтерна, преподает на педфаке 2-го МГУ, является сотрудником таких научно-исследовательских учреждений, как Институт методов внешкольной работы, Институт научной педагогики, Программно-методический институт, продолжая преподавание русского языка и литературы в средней школе, участвуя в комиссиях по составлению учебных программ, по вопросам внеклассного и детского чтения, организуемых Наркомпросом. Обширное поле деятельности Рыбниковой как методиста-словесника вовлекает в себя сторонников и единомышленников среди студентов и учителей, в научном сообществе, способствуя укреплению созданной ею научной школы, распространению методического опыта не только в Москве и Ленинграде, но и других регионах страны, о чем свидетельствует сделанный нами историко-библиографический срез публикаций этих лет (см. в картотеке статей раздел «Из опыта работы»).

Среди учеников М. А. Рыбниковой были Н. И. Кудряшев и *Я.А.* Роткович, которые впоследствии не только стали крупными учеными-методистами, но и создали научные школы, развивавшие идеи учителя в новых условиях: Н. И. Кудряшев – теоретические вопросы методики преподавания литературы как науки, восприятие и анализ художественного произведения в школе, литературное развитие учащихся; Я. А. Роткович – история методики, преемственность методических исканий прошлого и настоящего в школьном литературном образовании, проблемы внеклассного чтения и его организации и другие.

М. А. Рыбникова, будучи незаурядным учителем с ярко выраженной творческой индивидуальностью, самобытным ученым, как лидер созданной ею школы делала ставку на подготовку не только высококвалифицированных специалистов, владеющих необходимым методическим инструментарием, но прежде всего на воспитание ищущей, творческой личности, ибо только творчески работающий учитель способен пробудить в воспитаннике потребность в познании и творчестве.

Литературно-методический семинар, организованный ею при педтехникуме, объединил более ста преподавателей школ и других учебных заведений Москвы, Брянска, Ржева, Оренбурга и

других городов, работавших в разнообразных комиссиях, секциях, кружках, занимавшихся изучением читательских интересов школьников, поиском таких методических приемов и форм, которые активизировали бы их самостоятельную и творческую деятельность. Занятия в семинаре выявляли творческие способности самих учителей, формировали стиль научного мышления, навыки исследовательской работы, делавшие школу М. А. Рыбниковой уникальным явлением в методике преподавания литературы. Вместе с тем учениками Рыбниковой тиражировались отдельные ее «находки» 1920-х годов в преподавании литературы, справедливо названные П. Н. Сакулиным «педагогическим, хорошего тона анархизмом» (цит по: [423, с. 267]): нарушение принципа историзма в изучении писателей, «революционное» толкование произведений классики и др.

В. В. Голубков, напротив, стремился к созданию такой методики, которая, включая мощный арсенал приемов, способов, схем, видов, форм обучения литературе, в руках массового учительства становилась бы своеобразным универсальным ключом, отпирающим для любого ученика дверь в мир глубоких и прочных знаний в области литературы. Методика как наука, исследующая закономерности учебного процесса обучения предмету, по убеждению ученого, должна «дать преподавателю правильные руководящие указания» в качестве ответов «на три основных вопроса: зачем, что и как?» [128, с. 8, 7].

Этой задаче был посвящен основной научный труд В. В. Голубкова «Методика преподавания литературы». Даже в последнем издании 1962 г. автор так и не смог преодолеть заложенной в его методической системе, научной школе опасности шаблона и стереотипа, вносящих в изучение литературы «утомительное однообразие» [128, с. 8].

Методические системы и школы М. А. Рыбниковой и В. В. Голубкова, создаваемые в сложный период радикальных перемен в политической, социокультурной жизни общества, в литературе, науке, образовании, являются убедительным примером того, как «руководящие указания» сверху с их жестким диктатом, подавлением инакомыслия, творческой индивидуальности неизбежно приводят к унификации, схеме, шаблону и в самой литературе, и в литературоведческой науке, и в методике. Вполне объяснимо, почему методическая система и школа М. А. Рыбниковой оказываются невостребованными временем 1930–1950-х годов, в то время как школа В. В. Го лубкова в эти годы становится полновластной хозяйкой в методике, реализуя социальный заказ государства, определяя

политику в области литературного образования в стране.

Благодаря авторитету В. В. Голубкова, первым в истории методики удостоенного ученой степени доктора педагогических наук, ученого звания члена-корреспондента, действительного члена Академии педагогических наук, поддержке его на государственном уровне, у сообщающего направления в методической науке и школьной практике усиливаются позиции. Для возникавших и развивавшихся в 1960–1970-е, 1980–1990-е годы научно-методических школ на кафедре методики преподавания литературы МГПИ им. В. И. Ленина характерны, с одной стороны, опора на теоретический фундамент, созданный В. В. Голубковым, сохранение преемственности исканий, традиций его школы, развитие идей ученого, перспективных для современной методики, с другой – мучительное преодоление слабых сторон его методической системы.

Оценивая достижения и недостатки методических систем и школ М. А. Рыбниковой и В. В. Голубкова, создававшихся в тоталитарном государстве жестких регламентации и инструкций руководящих органов, можно сделать вывод о том, как яркие и талантливые ученые становятся заложниками времени, государственной образовательной политики.

Как показывает исторический опыт в области литературного образования первой половины XX в., продекларированные правительственными и партийными органами образовательные реформы создания единой трудовой школы, научным фундаментом которой становится марксистская методология, введение комплексной системы обучения и воспитания, утверждение связи литературы с жизнью, возвращение классно-урочной основы преподавания, будучи не подкрепленными теоретически, программами и учебно-методическими материалами, создавали трудности для успешной их реализации, обязывали в кратчайшие сроки органы образования, научно-исследовательские коллективы и школы приводить в исполнение зачастую *непродуманные, поспешные решения, нарушавшие логику развития методической науки, снижали качественный уровень преподавания литературы в школе.*

Анализ состояния школьного литературного образования и методической науки второй половины XX – начала XXI в. убедительно свидетельствует о том, как *нигилистическое отношение к историческому опыту может привести либо к открытию в методике уже давно открытого, но незаслуженно забытого, либо к повторению прежних ошибок и заблуждений.*

Так, в 1960-е годы вновь встанет вопрос на государственном уровне о политехнизации средней школы, усилении связи

литературы с жизнью, односторонне понимаемой и потому разрушающей ее эстетическую природу как искусства слова; переходу на обязательное 8-летнее и 11-летнее образование, возникнет необходимость создания новых программ и учебников (11-летнее образование продержалось всего 3 года – 1963–1966, с 1966 г. вновь введена «десятилетка»). В 1970-е годы произойдет переход начальной школы с четырехлетнего обучения на трехлетнее. В связи с этим потребуется систематический литературный курс начинать с 4 класса. В 1980-е годы вновь произойдет возвращение к прежней структуре, но возродится 11-летнее образование уже с новым содержанием. В 1990-е годы государственная образовательная политика заявит о необходимости европеизации российской школы путем введения основной 9-летней школы, 12-летнего образования, единого государственного экзамена, что вновь поставит как ученых-методистов, так и учителей-словесников в сложнейшую ситуацию спешной реализации продекларированных образовательных задач, созданию новых программ, учебников, тестовых заданий и т. д.

Лихорадочность, нелогичность нововведений, закрепленных инструкциями и циркулярами «на высшем уровне», как показал анализ, *приводит к развитию преимущественно прикладной методики, снижению качества методических изданий для школьников и учителей, снижению качества учебного процесса.*

В 1960-е годы заявивший о себе процесс демократизации общества, изменение социокультурной, политической ситуации, признание на государственном уровне возможности разных взглядов, подходов, позиций, точек зрения на одно и то же явление способствовали разрушению монополизма научной школы В. В. Голубкова, утвердившейся еще в начале 1940-х годов и определявшей стратегию литературного образования на всем пространстве Советского Союза вплоть до обозначенного периода, давно уже переросшей в целое направление, охватившее все регионы страны.

Именно в эти годы создаются научно-исследовательские коллективы на базе НИИ общего и политехнического образования АПН РСФСР (сектор литературы, возглавляемый Н. И. Кудряшевым, позже лаборатория обучения литературе НИИ содержания и методов обучения АПН СССР), НИИ школ Минпроса РСФСР (лаборатория литературного образования, руководителем и лидером штата которой являлась Т. Ф. Курдюмова), а также на базе кафедр методики преподавания литературы ведущих педагогических вузов страны – Ml ПИ им. В. И. Ленина и ЛГПИ им. А. И. Герцена, которые призваны были определить цели и

задачи литературы как учебной дисциплины в русле зарождавшейся образовательной парадигмы, обращенной к ученику как субъекту процесса обучения и направленной на его развитие. Заявляет о себе и «куйбышевский методический центр», который научное сообщество связывает прежде всего с именем Я. А. Ротковича.

Несомненно, данные научно-исследовательские объединения и коллективы, обретая статус научно-методических школ, прошли сложный путь от становления к самоутверждению и признанию. Сам же термин «школа» применительно к методической науке начинает употребляться с середины 1970-х годов в обобщенной формулировке «московская школа», «ленинградская школа», «куйбышевская школа». Думается, что основанием для этого являлась не столько территориальная привязанность школ к Москве, Ленинграду или Куйбышеву, сколько научный интерес к определенному кругу проблем, выбор которых не мог не зависеть и от наличия непосредственной или опосредованной связи с Министерством образования, и от сложившихся традиций, и от преемственности с методическими исканиями предшественников. Не случайно «московская» школа, начиная с 1920-х годов, преимущественно решает проблемы общепедагогического и общеметодического характера: цели и задачи литературного образования, методы и приемы изучения литературы, урок литературы и его организация, воспитательная направленность литературы как учебной дисциплины. «Ленинградскую» школу отличает стойкий интерес к проблеме восприятия и анализа художественного произведения, его нравственно-эстетического воздействия на читателя-школьника. «Куйбышевцы» занимаются историей методики и вопросами организации внеклассного чтения.

Однако историко-функциональное направление исследований в литературоведении, заявившее о себе в 1960–1970-е годы, потребовавшее внимания к психологии восприятия, изучению читателя, поворот психологической и педагогической наук лицом к ученику как к субъекту образовательного процесса способствуют не только сближению указанных школ, но и их взаимодействию, открытому диалогу в заинтересованном подходе к разработке таких актуальных проблем методики, как:

– восприятие и анализ художественного произведения школьниками разного возраста;

– литературное развитие учащихся;

– поиски методов и приемов, стимулирующих и познавательную и творческую деятельность школьников на уроках литературы;

– комплексное руководство чтением учащихся в процессе литературного образования;

– изучение методического опыта прошлого.

Именно в эти годы усиливается научный интерес к истории методики преподавания литературы, становится необходимым исторический экскурс в разработку и решение изучаемой методической проблемы в диссертационных исследованиях.

В начале 1960-х годов в психолого-педагогических науках заявляют о себе концепции личностно развивающего обучения, признания ученика как субъекта образовательного процесса; встает острая необходимость реформирования как учебно-воспитательной системы в целом, так и преподавания отдельных предметов.

Государственный заказ научным объединениям и коллективам, преимущественно НИИ АПН, по разработке новых программ в учебных пособий, отвечающих потребностям современной школы, способствует формированию и самоутверждению научно-методических школ, которые возглавляют Н. И. Кудряшев и Т. Ф. Курдюмова.

В связи с переходом начальной школы на 3-летнее обучение, необходимостью начинать среднюю школу с 4 класса, введением обязательного 8-летнего образованиия, остро встает проблема создания уже в новых политических, социокультурных условиях целостной системы литературного образования с первого по выпускной класс, изучения читателей – школьников разных возрастных групп, указания целей и задач литературы как учебной дисциплины на каждом этапе обучения, знаний и умений, которые должны быть сформированы в процессе изучения литературы в начальной, восьмилетней и средней школе.

Принципиально важной в изменении вектора в школьном изучении литературы 1960-х годов, на наш взгляд, явилась позиция Н. И. Кудряшева и его научно-методический школы, которая наиболее отчетливо воплотилась в сборниках научных материалов «За творческое изучение литературы» 1963, 1968 гг.

В статье «О творческом изучении литературного произведения в школе», носившей методологический характер, Н. И. Кудряшев осмысливает опыт советской школы 1930–1950-х годов, сообщавшей учащимся по преимуществу «сумму готовых знаний о художественных произведениях без достаточного учета уровня их развития, интересов, духовных запросов» [179, с. 15] и, таким образом, отлучавшей юных читателей от собственно литературы, ее интеллектуального, эмоционального и эстетического воздействия на школьников. Ученый выдвигает

перед современной методикой задачу сломать сложившиеся стереотипы в преподавании литературы, разработать и ввести в школьную практику такие методы и приемы, «когда каждый учащийся самостоятельно, в меру своих возможностей пройдет по пути, намеченному автором, когда он сумеет соотнести жизненные наблюдения, мысли и чувства автора со своими жизненными впечатлениями, мыслями и чувствами, почувствует глубокий интерес к литературе, поймет ее значение для жизни, найдет в ней неиссякаемый источник высокого эстетического наслаждения и жизненной мудрости» [179, с. 15].

Такой метод изучения литературы им был назван «творческим», что вполне соответствует творческой природе словесного искусства. Отмечая объективные трудности анализа литературного произведения, которые заключаются в сложном соотношении художественного, образного и научного, понятийного мышления, Н. И. Кудряшев ставит перед методикой как наукой вопросы о литературоведческой и методической сущности анализа литературного произведения и намечает пути исследования процесса обучения литературе в неразрывной связи с задачами стимулирования развития учащихся. В качестве предпосылки научно правильной организации процесса обучения в неразрывной связи с развитием учащихся он называет тщательное и систематическое изучение особенностей восприятия и усвоения учащимися разных классов художественных произведений и литературоведческих знаний.

Статью «Анализ литературного произведения и задачи развития учащихся» Н. И. Кудряшев посвящает ведущей проблеме современной методики – проблеме литературного развития школьников, воспитания хорошего читателя, ставя важные вопросы, которые получат осмысление и решение в рамках его школы, в частности в исследованиях Н.Д. Молдавской: «В чем заключается литературное развитие учащихся, их рост и совершенствование в процессе изучения литературных произведений? Каковы должны быть критерии его?» и другие [180, с. 18–19].

Автор определяет основные направления, по которым должно идти развивающее обучение на занятиях по литературе, намечает четыре важнейших комплекса литературного развития школьников, которые только в их взаимодействии и взаимообусловленности способны осуществить системный подход к проблеме:

1) «от живых впечатлений – к художественной книге»;

2) «культура восприятия художественного произведения, культура чувств и творческих импульсов»;

3) «анализ литературного произведения и развитие художественного мышления учащихся»;

4) «усвоение художественного произведения в его идейно-эстетической целостности и в его специфике, усвоение теоретических знаний и развитие теоретического мышления» [180, с. 27–32].

В указанные книги вошли также работы Н. В. Колокольцева, М. Д. Пушкаревой, Г. И. Беленького, Л. В. Тодорова, Н. Д. Молдавской, Т. С. Зепаловой, М. А. Снежневской, в которых на материале изучения конкретных художественных произведений показано реальное воплощение метода творческого чтения и анализа текста с постепенным усложнением от IV к X классу, усиления самостоятельной работы учащихся.

В достаточно сложных политических, идеологических условиях, когда литература как учебная дисциплина рассматривалась прежде всего с позиций идейного, гражданского, трудового, коммунистического воспитания школьников, Н. И. Кудряшев, его единомышленники и ученики видели главную воспитательную функцию литературы прежде всего в ее эмоциональном, нравственном и эстетическом воздействии на читателя и отстаивали свою позицию, что, несомненно, сближало их взгляды с ленинградской школой. Об этом свидетельствуют и частые ссылки на работы ленинградских методистов Т. Г. Браже, Т. В. Чирковской, З. Я. Рез и других. Неслучайно постановка и решение проблем восприятия и анализа художественного произведения, литературного развития школьников и его критериев, развития творческих способностей, поисков таких методов и приемов анализа, которые учитывали бы прежде всего эстетическую природу литературы как искусства слова, приведет эти школы к активному взаимодействию и взаимообогащению.

В представленных в сборниках методических материалах исследователей значительное место уделено эстетическому анализу текста, преодолению распространившегося в опыте учителей-новаторов, в частности Л. С. Айзермана, одностороннего подхода к художественному произведению лишь с нравственно-этических, гражданских позиций, как к поводу для разговора о проблемах современной жизни (см., например, книги Л. С. Айзермана 1960–1970-х годов «Уроки, литература, жизнь», «Уроки литературы сегодня»).

В 1960 – начале 1970-х годов именно научно-методическая школа Н. И. Кудряшева и ленинградская школа ЛГПИ им. А. И. Герцена впервые в советской методике осуществляют связь анализа художественного произведения с изучением восприятия школьника, о чем свидетельствуют материалы межвузовской

научно-методической конференции, организованной кафедрой методики преподавания литературы ЛГПИ им. А. И. Герцена «Восприятие учащимися литературных произведений и школьный анализ» (1968), диссертация Л. С. Шакировой «Изучение первоначального восприятия художественных произведений учащимися как одна из предпосылок методики школьного анализа», выполненная и защищенная в ЛГПИ в 1968 г. В период с 1972 по 1974 г. по этой проблеме вышло еще два сборника «ленинградцев» [112; 113], сборник научных статей под редакцией Н. И. Кудряшева [111] и методическое пособие В. Г. Маранцмана [293].

В основе статей Н. И. Кудряшева, Н. Д. Молдавской, М. Д. Пушкаревой, В. Г. Маранцмана, М.Г Качурина, НА. Станчек, З. Я. Рез, Л. Д. Волковой и других лежали исследования, посвященные характеру и динамике художественного восприятия, свойственного школьникам разного возраста; способам выявления восприятия; связи его с нравственно-эстетическим развитием учащихся; влиянию преподавания на обогащение восприятия и читательскую культуру школьников. В книге «Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников» (1974) В. Г. Маранцман рассматривает читательское восприятие как основу функционального подхода к произведению, показывает приемы выявления и активизации его в ходе анализа.

Как показал библиографический срез, *1960–1970-е годы явились наиболее плодотворными в разработке и изучении проблемы восприятия и анализа художественного произведения и шире – литературного развития школьников учеными научно-методических школ Н. И. Кудряшева и ЛГПИ им. А. И. Герцена.* Именно в эти годы были защищены кандидатские и докторские диссертации Н. И. Кудряшевым, З. Я. Рез, Н. Д. Молдавской, М. Г. Качуриным, Г. И. Беленьким, В. Г. Маранцманом, Т. С. Зепаловой, Н. А. Станчек и другими, посвященные проблеме литературного развития школьников, методам и приемам активизации познавательной и творческой деятельности учащихся на уроках литературы, восприятию и анализу художественного произведения в родовой специфике, системному освоению теоретико-литературных понятий в процессе изучения художественной литературы (см. подробнее анализ методических систем отдельных ученых в разделе 3.1).

О единстве взглядов данных школ на теоретические проблемы методики преподавания литературы как науки и литературы как учебного предмета, ее целей и задач, структуры и содержания школьного литературного курса, восприятия и

анализа художественного произведения свидетельствует вышедшее в 1977 г. пособие для студентов педагогических вузов под редакцией З. Я. Рез «Методика преподавания литературы», одним из авторов которого был Н. И. Кудряшев (321).

Вопросы методики анализа художественного произведения в 1960-е годы оказываются в центре внимания и научно-методической школы В. В. Голубкова, под редакцией которого в начале 1960-х годов выходит несколько сборников статей [6; 359], однако они не несли в себе новизны, по преимуществу декларативно заявляя о необходимости совершенствования методов и приемов анализа, активизации познавательной деятельности учащихся на уроках литературы. Вышедшие в свет в 1969 г. «Очерки по методике анализа художественных произведений» Н. О. Корста дают зримое представление об инерции мышления ученого, несмотря на перемены, происходившие и в обществе, и в собственно литературе, и в филологической и методической науках. Предложенные автором разработки уроков по анализу произведений, включенных уже в новые школьные программы в начале 1960-х годов, повторяют то, что сложилось в методике и школьной практике предшествующих десятилетий. В анализе сделан акцент на классовый, социологический подход к художественному произведению, изобилуют вопросы и задания преимущественно на логическое осмысление текста, выявление социально значимой идеи, по составлению планов-схем, сводных таблиц, выявлению черт характеров героев, выписыванию цитат и т. д. [245, с. 178–179].

Анализ научной деятельности методической школы, созданной В. В. Голубковым на кафедре методики преподавания литературы МГПИ им. В. И. Ленина, в последующие десятилетия, когда ею руководили его единомышленники и ученики Н. О. Корст, О. Ю. Богданова, свидетельствует, с одной стороны, о верности взглядам учителя и развитии его идей в новых условиях, с другой – о преодолении непререкаемой власти его авторитета в методической науке. Только в конце 1970 – начале 1980-х годов наметился поворот к исследованию связи восприятия художественной литературы с развитием конкретных, образных, теоретических и действенных компонентов мышления школьников в процессе анализа текста, учету эмоционального фактора в этом процессе, формированию нравственно-эстетической оценки учащимися литературных произведений, что найдет решение в докторской диссертации О. Ю. Богдановой «Развитие мышления старшеклассников в процессе изучения литературы» (1980), в диссертационных исследованиях ее аспирантов 1980-х годов: В. Ф. Чертова «Пути формирования

читательских интересов учащихся 4–7 классов» (1984), А. Я. Подовниковой «Активизация восприятия драматических произведений учащихся 9–10 классов» (1987) и других.

Несомненным событием 1980-х годов явился межвузовский сборник научных трудов под редакцией О. Ю. Богдановой «Взаимосвязь восприятия и анализа художественного произведения в процессе изучения литературы в школе» [102], который дает представление о степени значимости в методической науке заявленной проблемы и ее разработки учеными московской и ленинградской школ. В сборник вошли статьи О. Ю. Богдановой, О. Я. Якушкина, Т. Ф. Курдюмовой, В. В. Красиковой, С. А. Леонова, И. А. Подругиной, НА. Демидовой, Н. Б. Гордеевой, В. Г. Маранцмана, А. В. Дановского, В. Ф. Чертова и других. Не случайны ссылки авторов на научные открытия в области восприятия и анализа, литературного развития школьников О. И. Никифоровой, Н. И. Кудряшева, Н. Д. Молдавской, что свидетельствует в целом *о единстве взглядов ученых разных школ на подход к решению проблемы.*

В 1960–1970-е годы методическим школам НИИ общего и политехнического образования и НИИ школ на государственном уровне поступает заказ по созданию единой типовой программы, отвечающей требованиям, предъявляемым к современной школе, а также по разработке нового типа учебного пособия для учащихся.

В начале 1960-х годов осуществляется переход на обязательное 8-летнее обучение. Перед научным коллективом, руководимым Н. И. Кудряшевым, ставится задача концептуально выстроить и научно обосновать курс литературного образования с 5 по 8 класс, установить его преемственность с курсом литературы в старших классах, определить его цели и задачи, продумать содержание и структуру, экспериментально подтвердить новизну и перспективность новой программы.

Авторы программ 1960–1961 гг. (5–6-е кл.), 1961–1962 гг. (7–8-е кл.) Н. И. Кудряшев, Г. К. Бочаров, Н. В. Колокольцев, М. Д. Пушкарева, МА. Снежневская основную идею новых программ видят в том, «чтобы усилить воспитательное воздействие литературы на учащихся, поднять идейно-теоретический уровень ее преподавания, усилить практическую направленность обучения, в большей степени заинтересовать учащихся произведениями художественной литературы, развивать их художественный вкус и творческие способности, повышать общую и языковую культуру» [354, с. 25]. Анализ программ по литературе 1930–1950-х годов, 1960–1980-х годов, 1990–2000-х годов дает основания для вывода о том, что уже *в*

концепции, содержании и структуре программ 1960-х годов были заложены основы, на которые опираются современные программы, охватывающие основной («начальный курс», по выражению МА. Рыбниковой) литературы по отношению к систематическому курсу 9–11 классов, построенному на историко-литературной основе.

Авторами было предложено и аргументировано изменение названия «литературное чтение», обоснованного еще М. А. Рыбниковой, на «литературу», что расширяло границы курса литературы средних классов, зачастую сводившегося в школьной практике к чтению и пересказу, обеспечивало научный подход к литературному образованию на разных возрастных ступенях развития учащихся, преемственность школьного изучения литературы с 5 по 11-й класс.

В данных программах акцентируется внимание на учете возрастных особенностей, читательских интересов, жизненного опыта, уровня речевого и литературного развития учащихся, что сказалось на их содержании и структуре:

– значительно расширился круг художественных текстов для обязательного чтения и изучения и внеклассного чтения;

– материал V–VI классов был построен по тематическому принципу, VII–VIII – хронологическому;

– впервые введены специальные разделы по теории литературы, развитию устной и письменной речи, с перечнем видов упражнений, в том числе творческого характера и требований к навыкам по каждому классу;

– предусмотрены специальные занятия по развитию речи, призванные осуществлять межпредметные связи уроков литературы и русского языка.

Новые программы по литературе должны были «обеспечить постоянное, систематическое, осмысленное и заинтересованное чтение учащимися литературы» [390, с. 28]. Чтобы решить эту задачу, ее авторы избрали вариативный подход к организации чтения и изучения литературного курса, предложив три списка произведений, первый из которых включал произведения, предназначенные для обязательного чтения и разбора, и составлял главное содержание курса; второй был представлен материалом для чтения и обсуждения в классе; в третий вошли книги, рекомендованные для внеклассного чтения. Такой подход к изучению литературы будет осуществлен в 1990-е годы в программах под редакцией Г. И. Беленького (НИИ содержания и методов обучения) и Т. Ф. Курдюмовой (НИИ школ).

В 1960–1970-е годы методика находится в тесном взаимодействии с психологией и дидактикой. Так, исследования

психологов и дидактов доказали, что начальную ступень обучения при рационализации курса возможно завершить на третьем году обучения, а с 4 класса начинать предметное преподавание учебных дисциплин, в том числе русского языка и литературы, что потребовало от методических школ разработки проектов программ по литературе 4–7-х, 8–10-х классов, серьезной экспериментальной проверки.

На основе теоретической и опытной работы сотрудниками сектора литературы НИИ общего и политехнического образования и НИИ школ были созданы варианты программ, которые обсуждались в печати, в педагогических коллективах школ, институтах усовершенствования учителей, педагогических институтах ряда областей и союзных республик, о чем свидетельствует выявленная нами библиография. Проект программ обсуждался и дорабатывался в специально созданной программной комиссии АН и АПН СССР под председательством Д. Д. Благого.

Введение систематического литературного образования с 4-го класса поставило перед методикой как наукой ряд задач:

– изучение учащихся как читателей;

– усложнение литературного материала, способствующего активному литературному развитию учащихся, повышению интереса к литературе как учебному предмету, воспитанию культуры чувств;

– поиски таких методов, приемов, форм изучения литературы, которые учитывали бы природу ученика, его психолого-возрастные особенности, стимулировали образное и логическое мышление, воссоздающее и творческое воображение;

– определение содержания теоретико-литературных знаний на каждом этапе литературного образования, умений и навыков, критериев литературного развития школьников и др.

Значительно изменен был и курс литературы старших классов, который пополнился новыми именами и произведениями русской и зарубежной литературы, ранее не изучавшимися в советской школе, заложены внутрипредметные связи.

Новые программы дали мощный толчок для усиления исследовательской работы в рамках научных школ, расширения круга методических проблем. В 1970-е годы фокусируется внимание методики на 4 классе как важном этапе литературного образования школьников, осуществляющем преемственность начальной и средней школы; на поисках активных методов и приемов, стимулирующих воображение, образное мышление четвероклассников, способствующих их литературному развитию.

Так, в рамках научно-исследовательских школ Москвы и Ленинграда по данной проблеме были защищены диссертации Л. Я. Гришиной (НИИ СиМО), Р. В. Глинтерщик, Л. И. Коноваловой, Т. Ф. Сигаевой, Е. И. Вершининой (ЛГПИ), Р. Н. Питателевой, З. А. Шелестовой, В. Д. Демяшевой (МГПИ).

Если Л. Я. Гришина занимается исследованием воссоздающего воображения учащихся и созданием системы заданий и упражнений, стимулирующих его, то Л. И. Коновалова теоретически углубляет и экспериментально проверяет характер соотношения воспроизводящего, воссоздающего и творческого воображения четвероклассников в зависимости от художественной природы произведения и выявляет приемы, которые способны стимулировать творческое воображение как непременное условие развития читателя: устное словесное рисование, составление киносценария и др. Е. Д. Демяшева теоретически и экспериментально доказывает, что привлечение музыки на уроках литературы способствует активизации читательского воображения. З. А. Шелестова разрабатывает методику обучения художественному рассказыванию как одному из наиболее эффективных приемов развития читательского воображения.

Открытость школ друг другу, несомненно, *способствует их взаимодействию и,* следовательно, *обогащению методики как науки.*

Широкомасштабный эксперимент по реализации новых программ, пробных хрестоматий по литературе в средних классах с усилением внимания 4-му классу как переходному этапу, новой ступени литературного образования, осмыслению первого опыта учителей городских и сельских школ проводится научно-методической школой под руководством Т. Ф. Курдюмовой, что находит отражение в сборниках научных трудов сотрудников сектора обучения литературе НИИ школ Т. Ф. Курдюмовой, В. Я. Коровиной, Е. В. Терновской, Ю. И. Мизиной, В. П. Полухиной, И. С. Збарского и других, а также из опыта работы учителей-словесников по новым программам [367; 195].

В эти годы в связи с утверждением новых программ по литературе активизируется научно-методическая деятельность кафедры методики преподавания литературы МГПИ. В сборниках научных трудов под редакцией Н. О. Корста, посвященных совершенствованию преподавания литературы в средней школе, представлены материалы и исследования восприятия и анализа художественного текста в средних и старших классах, развития речи учащихся в процессе преподавания литературы, методические подходы к изучению программных произведений в

школе Н. А. Сосниной, О. Ю. Богдановой, О. В. Ильюченко, Н. А. Демидовой, Т. А. Липаевой, А. В. Дановского, Н. В. Колокольцева и других (см.: [403; 483; 484; 194]).

Проблемой содержания и структуры учебников по литературе занимаются в разной степени научные школы НИИ СиМО, НИИ школ, ЛГПИ им. А. И. Герцена. Данная проблема оказывается в центре внимания научно-методической школы, руководимой Т. Ф. Курдюмовой. Проведенный нами анализ работы ученых школы в этом направлении свидетельствует о поисках ими единой концептуальной основы, на которую опирается преемственность программ и учебников средних и старших классов. Такой основой стали научность; формирование историзма мышления; учет психолого-возрастных особенностей учащихся и их читательских интересов; системный подход в отборе и структурировании литературного и наглядного материала; продумывание вопросов и заданий в работе над текстом художественного произведения, охватывающих все сферы читательской деятельности, а также создание системы заданий по развитию речи учащихся, активизации их самостоятельной работы, организации внеклассного чтения.

В 1974 г. в рамках школы была выполнена и защищена докторская диссертация Т. Ф. Курдюмовой, в которой теоретически обосновывалась и экспериментально проверялась степень эффективности программ по литературе 1968–1971/72 годов, концептуальное единство задач, содержания и структуры учебников-хрестоматий, методических пособий «Писатель в школе», созданных на базе сектора обучения литературы НИИ школ. По инициативе ученых данной научной школы в ноябре 1975 г. в НИИ школ была проведена координационная конференция, посвященная подведению некоторых итогов работы по новым программам и вопросам усиления идейно-воспитательной роли литературы как учебного предмета, на которой присутствовали ученые-методисты из разных регионов страны. Конференция в целом продемонстрировала единодушие подхода представителей разных научных школ к литературе как «предмету сильнейшего идеологического воздействия» [259, с. 93], благодаря прежде всего ее эстетической природе как искусства.

Выявленная библиография свидетельствует о том, что подобного рода координационные совещания, конференции, семинары, «круглые столы» по актуальным проблемам методической науки, школьного преподавания литературы, реализации новых программ, установления обратной связи науки и практики в 1970–1980-е годы будут регулярно проводиться в

НИИ школ (см., например, [10; 11]). Традиционным станет проведение научно-методической школой МГПИ Голубковских чтений, ЛГПИ Герценовских чтений, которые будут способствовать взаимодействию научных школ Москвы и Ленинграда с регионами и взаимообогащению методическими идеями, перспективными для науки, выявлять «болевые точки» современной методики и школьной практики, искать совместные пути преодоления негативных тенденций в преподавании литературы.

Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР о школе от 22 декабря 1977 г., где указывалось на необходимость совершенствования программ и учебников с целью повысить идейно-теоретический и научный уровень преподавания, усилить воздействие учебных предметов на школьников, их подготовку к труду, актуализировало проблему. В связи с социальным заказом государства школе программы по литературе претерпели серьезные изменения. В объяснительной записке усовершенствованных программ 1980–1982 гг. более четко сформулирована цель школьного изучения литературы с учетом ее специфики как искусства слова, поставлены конкретные задачи перед каждым этапом литературного образования, введены разделы «Основные виды устных и письменных работ», «Основные требования к знаниям и умениям учащихся», «Межпредметные связи», «Литература для внеклассного чтения». В программах начала 1980-х годов был усилен акцент на воспитательное воздействие литературы, связь литературы с жизнью, моральные качества литературных героев; четче обозначены нравственные проблемы изучаемых произведений, пересмотрены и расширены списки книг для внеклассного чтения и бесед по советской литературе, увеличено количество произведений современных писателей, шире представлена русская классическая и советская поэзия, зарубежная литература, включены отдельные произведения детской литературы, приключения, фантастика, определен список популярных литературоведческих работ для учащихся. В программы впервые были включены рекомендательные списки литературоведческих и методических работ для учителя, перечень наглядных и звуковых пособий для использования на уроке и во внеклассной работе, критерии оценки за устный ответ и сочинение по литературе и др.

Проект типовых программ широко обсуждался на страницах печати в 1978–1980 гг., на конференции «Проблемы литературного образования учащихся образовательных школ в свете задач формирования человека развитого социалистического общества» (янв. 1980 г.), организованной Министерством

просвещения РСФСР, отделением литературы и языка АН СССР, Союзом писателей СССР, АПН СССР, что свидетельствует о серьезном государственном подходе к проблеме литературного образования школьников.

Вариативные программы 1990-х годов не вызовут такой заинтересованности даже со стороны Министерства образования.

В 1980-е годы выходит несколько сборников научных трудов, пособий для учителей под редакцией Т. Ф. Курдюмовой, показывающих разнообразие методических исканий школы: «Проблемы литературного образования и требования к учебнику-хрестоматии IV–VI классов» (1980), «Методическое руководство к пробному учебнику-хрестоматии „Родная литература“. V класс» (1980); «Оптимизация воспитательного воздействия курса литературы на учащихся» (1981), «Проблемы содержания литературного образования» (1982); «Методика работы по истории литературы в средних классах. 7-й класс экспериментальной программы» (1982); «Структура и содержание литературного образования» (1984);

«Методика работы с пробным учебником-хрестоматией „Родная литература“ для V класса» (1984); «Методические рекомендации к пробному учебнику литературы для 6 класса» (1986) и др., в которых представлены материалы исследований Т. Ф. Курдюмовой, Р. И. Альбетковой, М. Н. Малковой, В. П. Полухиной, В. Я. Коровиной, Ю. И. Мизиной, Е. Д. Демяшевой, И. С. Збарского и других.

Программы 1980-х годов назывались усовершенствованными и по существу сохранили концепции программ 1960–1970-х годов, однако вполне отвечали потребностям времени. Изменения, которые будут происходить во второй половине 1980 – начале 1990-х годов во всех сферах общества, в том числе и в образовании, вновь актуализируют проблему программ и учебников, потребуют от научных школ и исследовательских коллективов иных концепцептуальных подходов к созданию учебно-методических комплексов.

Тематика диссертационных исследований, выполненных в рамках научных школ 1970–1980-х годов, и сборников научных трудов, научно-методических пособий, публикаций в педагогических журналах свидетельствует о проблемах, наиболее актуальных для современной методики на новом этапе школьного литературного образования, и одновременно выявляет научные интересы школ. Так, наиболее приоритетными для научно-методических школ НИИ школ и МГПИ в эти годы становится решение задач усиления воспитательного воздействия литературы как учебного предмета на «подрастающее поколение»

(см., например, диссертационные исследования Н. В. Анисимовой «Патриотическое воспитание учащихся 4–7 классов средней школы при изучении произведений советской литературы» (1972), Т. Б. Нейдановой «Формирование нравственной готовности к труду учащихся 10 класса в процессе изучения литературы» (1978); В. А. Лазаревой «Формирование нравственных убеждений учащихся при изучении литературы в старших классах» (1983); М. Б. Бабинского «Нравственный аспект курса литературы 8 класса» (1987); Е. С. Баровой «Идейно-нравственное воспитание старшеклассников в процессе изучения зарубежной литературы» (1987) и др., сборники под редакцией Т. Ф. Курдюмовой «Повышение идейности и научности преподавания литературы в школе (1974), „Оптимизация воспитательного воздействия курса литературы на учащихся“ (1981), „Трудовое воспитание и профориентация на уроках литературы“ (1982), „Коммунистическое воспитание на уроках литературы“ (1987); под редакцией А. В. Дановского „Нравственно-эстетическое воспитание на уроках литературы в средней школе“ (1988) и др.).

В научной школе НИИ СиМО на теоретическом и практическом уровне проблемой нравственного воспитания учащихся занимается Н. Я. Мещерякова, выдвинувшая методическую концепцию стержневых нравственных идей литературы как учебной дисциплины, теоретически обосновав ее и воплотив в конкретной методической системе нравственного воспитания учащихся на уроках литературы. В докторской диссертации „Методические основы руководства процессом нравственного воспитания подростков при изучении художественной литературы“ (1985), в статьях и книгах 1970–1980-х годов „Нравственное воспитание учащихся на уроках литературы в 4–5 классах“ (1975), „Нравственное воспитание учащихся на уроках литературы в 6–7 классах“ (1985); „Формирование активной гражданской позиции учащихся на уроках литературы в 4–7 классах“ (1987), „Родная литература“ – учебник-хрестоматия для 6 класса и методическое руководство к нему» (1989) Н. Я. Мещерякова убедительно показывает, как в ходе изучения художественного произведения постепенно углубляются знания учащихся об авторской концепции мира и человека, формируются взгляды, чувства школьников, а в более старшем возрасте их мировоззренческая позиция.

Впервые в методике преподавания литературы Н. Я. Мещеряковой и Л. Я. Гришиной в 1976 г. на страницах журнала «Литература в школе» была поставлена проблема о формировании читательских умений на уроках литературы и их

критериях, вызвавшая серьезную дискуссию, в которую включились методисты научных школ Москвы и Ленинграда. В 1981 г. в рамках школы защищена кандидатская диссертация Э. А. Красновского «Теоретическое и экспериментальное обоснование качественных характеристик знаний и умений учащихся по литературе».

Теорией методов на протяжении 1960–1970-х годов занимался Н. И. Кудряшев. Результаты исследований нашли воплощение в его докторской диссертации, монографии, значительно обогатив методику литературы (см. подробнее о методической системе ученого в разделе 3.1).

Исследователями школы НИИ СиМО, как показал анализ библиографии, разрабатывались и другие актуальные проблемы методики: восприятие и анализ художественного произведения, эстетическое воспитание на уроках литературы, литературное развитие школьников. Впервые в методике Г. И. Беленьким была выстроена система теоретической подготовки учащихся в докторской диссертации «Теория литературы в средней школе: Формирование общих понятий. VII–X классы». Методике освоения учащимися отдельных понятий по теории литературы в средних и старших классах посвящены диссертационные исследования А. В. Дановского и других ученых научной школы МГПИ.

Научно-методическую школу НИИ школ 1970–1980-х годов отличает стойкий интерес к проблемам организации учебно-воспитательного процесса обучения литературе, осмысления современного урока литературы, развития речи учащихся, места и роли внеклассного чтения в системе литературного образования, которые нашли решение на уровне диссертационных исследований, научно-практических конференций, сборников научных трудов, школьных программ по литературе (см. подробнее о методических системах В. Я. Коровиной, И. С. Збарского в разделе 3.1).

Исследованием проблемы восприятия и анализа художественного произведения в школе в той или иной степени занимались в эти годы все указанные нами научные школы, однако наиболее последовательно и целенаправленно она велась «ленинградцами», в частности В. Г. Маранцманом и его учениками. В 1970-е годы впервые в методике преподавания литературы В. Г. Маранцман разрабатывает теоретические основы проблемного преподавания литературы в школе, которые получат развитие в исследованиях его аспирантов, выводит на новый уровень осмысление и решение проблемы привлечения смежных искусств при изучении литературы, что явится перспективным для методической науки и школьной практики.

Необходимость активизации самостоятельной работы учащихся в процессе обучения школьным дисциплинам, введения факультативных занятий как действенной формы ее стимулирования, создания кабинетной системы, использования наглядности и ТСО выдвигает в 1980-е годы перед научно-методическими школами новые задачи и требует их разработки и решения на теоретическом, экспериментальном уровнях, внедрения в массовую учительскую практику. Особенно активно разработка этих проблем ведется учеными научно-методических школ НИИ СиМО (диссертационные исследования Л. С. Айзермана, СВ. Степанова, В. М. Лолы, Т. И. Сборщиковой, В. В. Крамущенко, Л. П. Прессмана и др.) и Ml ИИ (диссертационные исследования И. Ю. Кудиной, Н. В. Лебедевой, Г. В. Мосягиной, Г. П. Кудрявцевой, А. М. Ярмуж, И. С. Деневой, В. Д. Кучинского, В. И. Лещинского, И. А. Канарской и др.).

Несомненно, **за указанные десятилетия методика прошла серьезный путь развития.** Совместными усилиями ведущих научных школ были созданы новые программы, учебники, в целом способные преодолеть сложившиеся негативные тенденции в школьном литературном образовании 1930–1950-х годов. **Главное достижение методики этих лет в том, что она повернулась лицом к ученику как субъекту образовательного процесса.** Однако, как показали дискуссии 1960–1980-х годов на страницах печати, материалы инструктивно-методических писем, инспекторских проверок качественного уровня школьного преподавания литературы органами образования, анализ экзаменационных сочинений выпускников городских и сельских школ, **в массовой школьной практике опыт прежней школы до конца не был изжит:** имели место репродуцирование учащимися готовых знаний; недостаточное проявление самостоятельности и творчества как учителей, так и учащихся; односторонность подхода к анализу художественного произведения преимущественно с идейно-политических и нравственных позиций и др.

Причины, на наш взгляд, следующие:

– недостатки в системе профессиональной подготовки и переподготовки учителей;

– многие достижения методической науки не стали достоянием учительского опыта, так и оставшись на уровне диссертационных исследований и открытий, «ученых записок» вузов, материалов конференций, сборников научных трудов, выходивших незначительными тиражами;

– дефицит методических пособий для учителя, отсутствие разнообразных типов учебных книг для учащихся, в том числе

способных активизировать их самостоятельность и творчество;

– консерватизм государственной образовательной политики, направленной в значительной степени на односторонний подход к литературному образованию – преимущественно с идеологических позиций, подготовки учащихся к труду, формированию активной гражданской позиции;

– поспешность принятия решений о реформировании литературного образования, что неизбежно приводит к «отставанию» выхода в свет учебно-методических изданий для учащихся и учителей. Подобная тенденция наблюдалась и в 1920–1950-е годы и особенно ярко проявится в 1990-е годы, когда будут введены вариативные программы по литературе, многие из которых «подкреплялись» учебно-методическим комплексом в течение 10 лет.

Несомненно, принципиально-важными для развития методической науки явились историографические исследования Я. А. Ротковича, которые устанавливали связь времен и поколений в методике, преемственность методических исканий прошлого и настоящего, выявляли основные тенденции развития методической науки на разных этапах, позволяли оценивать не только достижения, но и ошибки, заблуждения методической мысли, сказывавшиеся негативно на школьной практике преподавания литературы.

К концу 1950 – началу 1960-х годов относится возникновение и формирование куйбышевской научно-методической школы, которую по праву можно назвать школой Я. А. Ротковича.

К моменту возникновения школы Я. А. Роткович был уже состоявшимся ученым, доктором педагогических наук, профессором Куйбышевского государственного педагогического института, автором фундаментальных трудов по историографии методики. Однако научные интересы Ротковича выходили далеко за пределы изучения истории методики преподавания литературы, в области которой ему не было равных: он активно занимался литературоведческими исследованиями и, помимо методики преподавания литературы, читал и другие учебные курсы. Кроме работ историографического характера, как показал библиографический срез, Я. А. Ротковичем написан целый ряд статей на историко-литературные темы. Проводимые им семинары по творчеству А. Кольцова, А. М. Горького, по теме «Литература и фольклор» приобщали студентов к исследовательскому поиску, формировали стиль научного мышления, порой определяя их путь в науку.

Интерес Я. А. Ротковича к научным исследованиям в области фольклора, истории русской и советской литературы, методики

преподавания литературы проявился еще в студенческие годы (с 1926 по 1930 г. он учился во 2-м МГУ на отделении русского языка и литературы филологического факультета) – он и сам был активным участником семинаров, руководили которыми Б. М. Соколов, Н. К. Пиксанов, МА. Рыбникова, А. М. Пешковский и другие крупные ученые. Неслучайно постоянно действующие научные семинары как для студентов, так и для аспирантов станут неотъемлемой частью его системы по подготовке молодых ученых, где те будут овладевать научной терминологией, умением выступить с докладом, защитить свою позицию, предстать в качестве оппонента. По воспоминаниям учеников Я. А. Ротковича, его самого как лектора «характеризовали глубина и ясность изложения, стройность и последовательность в развертывании мыслей и аргументации, сдержанная эмоциональность, красноречие» [84, с. 6], что, несомненно, передавалось его ученикам.

Возможно, благодаря широте научных интересов в области культуры, школоведения, литературоведческой и обществоведческой наук, история школьного преподавания словесности в созданном Я. А. Ротковичем цикле фундаментальных историко-методических трудов, охватывающих два с лишним века становления и развития методики преподавания литературы в России, рассматривается как органическая часть истории общественного просвещения и культуры.

Первые публикации Я. А. Ротковича относятся к началу 1930-х годов и посвящены вопросам анализа литературного произведения в школе [420], методическим разработкам конкретных литературных тем [427]. Еще будучи аспирантом, Я. А. Роткович принял участие в создании первых стабильных программ и учебных пособий для средней школы [437]. Тогда же в работе над кандидатской диссертацией, посвященной методическому наследию В. Я. Стоюнина. определяется основное направление его исследований – история методики преподавания литературы (см.: [429; 422; 428]).

Докторская диссертация «История преподавания литературы в русской средней школе (с середины XVIII в. до 60-х годов XIX в. включительно)», защищенная Я. А. Ротковичем в 1951 г., и изданные на ее материале «Очерки по истории преподавания литературы в русской школе» (1953) положили начало исследованию сложного пути становления и развития методической науки с XVIII в. до середины 1970-х годов (см.: [430; 436; 421; 431; 426; 423]).

Сравнительный анализ историографических работ

Я. А. Ротковича и А. М. Красноусова, занимавшегося в 1950-е годы изучением истории методики советского периода, показал бесплодность того пути развития методики, когда она ориентируется в основном не на природу и внутренние закономерности своего предмета, а подчиняется сугубо идеологическим задачам. Это наглядно продемонстрировали «Очерки по истории советской методики преподавания литературы» (1953) А. М. Красноусова, в которых обзоры периодов развития методики представлены схематично, с преобладанием анализа партийных и правительственных распоряжений и постановлений по вопросам идеологии и школьного строительства. Даже разбор программ и учебных пособий по литературе представлен прежде всего с идеологической точки зрения.

Книги и хрестоматии Я. А. Ротковича направлены были на осмысление развития методической науки и практики преподавания литературы в тесной связи не только с процессами, происходившими в политической, идеологической, культурной жизни общества на разных его этапах, но и с движением, происходившим в литературоведении и психолого-педагогических науках.

Таким образом, методика в работах ученого оказывалась включенной в процесс развития общества и взаимосвязи гуманитарных наук.

Концептуальный подход Я. А. Ротковича к историографическим исследованиям оказался чрезвычайно плодотворным для науки, ибо дал возможность объективировать как завоевания методики, так и степень влияния на ее развитие смежных наук.

Труды Я. А. Ротковича носили не только научную направленность – они были обращены, быть может, в первую очередь к учителям-словесникам. Неслучайно автор акцентировал внимание на идеях и практических рекомендациях методистов-классиков Ф. И. Буслаева, В. Я. Стоюнина, В. И. Водовозова, В. П. Острогорского, М. А. Рыбниковой, Н. М. Соколова и других, которые сохраняли значение для современной школы и побуждали учителя к собственному методическому поиску, творчеству.

История преподавания литературы в школе в работах Я. А. Ротковича выступала не только как предмет научного исследования, помогающего современности осознать себя, но, что особенно важно, становилась новой областью знаний со своей системой и исследовательской методикой. Об этом писал сам ученый в статье «История преподавания литературы как область

научного исследования» (1962). Эта область охватывала историю становления методической науки, историю возникновения и развития методических идей в связи с общественными потребностями в определенные исторические периоды и историю практического преподавания литературы в школе. Изучение и анализ этих слагаемых истории методики позволил Я. А. Ротковичу выявить и показать «процесс постепенного созревания прогрессивных методических идей и превращения их в научную систему» [424, с. 38].

В анализе опыта прошлого Я. А. Роткович видел путь к повышению качественного уровня преподавания литературы в современной школе. В статье «Актуальные вопросы преподавания литературы и методическое наследство» (1966) ученый «связал» историю и современность в один «методический узел», настаивая на необходимости дальнейшего обращения к неизученным страницам отечественной методики для преодоления амбициозности, некомпетентности и верхоглядства в таком серьезном деле, как преподавание литературы. «Как часто мы теперь принуждены открывать давно открытые истины только потому, что наивно начинаем методическое летоисчисление с наших дней», – писал он [417, с. 7].

Фундаментально осмыслив методическое наследие на протяжении двух столетий, Я. А. Роткович не только оценил его значение для развития современной методики, но тем самым в определенной степени направлял это развитие. По существу Я. А. Роткович открыл новый раздел методики литературы как науки – методическую историографию. Им была создана научная школа, которая воспитала не одно поколение ученых.

Ученики и последователи Я. А. Ротковича, в том числе других научных школ, продолжили изучение истории методики, найдя новые аспекты исследований в этой области науки. Своими трудами Я. А. Роткович открыл простую истину: без знания исторического опыта невозможно обеспечить поступательное движение науки в современных условиях и уж тем более прогнозировать ее будущее развитие.

На основании осмысленной библиографии 1960–2000-х годов нами были выявлены следующие предметы историографических исследований этих лет:

– наследие отдельных методистов в его целостности (персоналии);

– научные школы и направления в методике;

– отдельные проблемы методики преподавания литературы в их становлении и развитии;

– история изучения творчества писателя в школе.

Научный интерес к методическому наследию прошлого в значительной степени был связан с проблемами эпохи, основными тенденциями как в педагогической и психологической науках, так и в самой методике, а также в реальной школьной практике преподавания литературы. Во всех этих случаях историографические исследования помогали теоретически обосновать и углубить практически решения актуальных проблем современной методики.

В 1960–1970-е годы, когда литература перестает восприниматься лишь как вид идеологии и делается акцент на нравственно-эстетическое воспитание школьников, появляется исследование М. Е. Бойцовой, в котором наследие В. Я. Стоюнина и В. И. Водовозова рассматривается под этим углом зрения [80].

В эти же годы обостряется интерес к специфике литературы как учебного предмета, к читательской культуре школьников, к вопросу о соотношении чтения и анализа, к проблемам организации внеклассного чтения и внеклассной работы как органической составляющей литературного образования школьников, активизации самостоятельной работы учащихся на уроках литературы. И вновь появляется потребность обратиться к историческому опыту в этих областях, осмыслению отдельных методических систем, о чем свидетельствуют исследования Т. В. Витторф «Методическое наследие М. А. Рыбниковой» (1962); Л. М. Сигала «Известный русский методист А. Д. Алферов о развитии самостоятельности учащихся на уроках литературы» (1964); Я. А. Ротковича «Поучительный опыт прошлого» (1970); В. С. Парыгиной «Внеклассная работа по литературе в советской школе 1920-х годов» (1972); ЕА. Богуславской «Методическое наследие В. В. Голубкова» (1974); НА. Бодровой «К истории вопроса об уроках внеклассного чтения» (1975); М. Ф. Калининой «Психологическая школа» в истории методики преподавания литературы» (1976); РА. Титовой «Актуальные проблемы методического наследия В. П. Острогорского» (1971) и др.

Большая часть историографических работ по методике пришлась именно на годы реформирования школьного образования, когда потребность обращения в опыту отечественной школы стала очевидной. Исследования осуществлялись преимущественно в рамках куйбышевской и ленинградской научных школ. И это вполне объяснимо, так как Я. А. Ротковича и ученых кафедры методики преподавания литературы ЛГПИ им. А. И. Герцена М. Г. Качурина, Т. В. Чирковскую, З. Я. Рез, Г. Г. Розенблата, НА. Станчек, В. Г. Маранцмана и других связывал интерес к истории методической науки в решении проблем восприятия и анализа

художественного произведения в школе, поисков таких методов и приемов, которые выявляли бы эстетическую природу литературы как искусства слова и стимулировали самостоятельную и творческую деятельность учащихся. Так, например, «открытый» еще методикой начала XX в. прием устного словесного рисования и талантливо «оживленный» в 1960-е годы Т. В. Чирковской активно используется в современной школьной практике. После ухода из жизни *Я. А.* Ротковича его аспиранты завершали исследования на кафедре методики ЛГПИ им. А. И. Герцена, приобщаясь к традициям ленинградской научно-методической школы. Среди них А. Г. Прокофьева, И. В. Рогожина.

Взаимодействие куйбышевской и ленинградской школ приводило к взаимообогащению. Наблюдается стойкий интерес «ленинградцев» к проблемам истории методики на протяжении нескольких десятилетий. Уже в рамках научной школы под руководством В. Г. Маранцмана в 1990-х – начале 2000-х годов были защищены кандидатские диссертации В. Н. Альбатыровой (В. Н. Бредихиной) [9] и Т. Е. Беньковской [56], посвященные развитию методики преподавания литературы на протяжении XX в. на основе историко-библиографического подхода, создана библиографическая база, позволившая объективно оценить сложный и противоречивый путь движения методики литературы, ее многообразные внутренние связи и взаимодействие со смежными науками; выявить причины, обусловившие возникновение актуальных проблем на каждом этапе ее развития; обозначить в методическом наследии XX столетия важные идеи для качественного изменения преподавания литературы; открыть новые имена в отечественной методике, не отраженные в историографических исследованиях. В 2001 г. были защищены кандидатская диссертация Ю. Ю. Поринца «Методическое наследие И. Ф. Анненского» [386], докторская Е. И. Целиковой «Эволюция анализа литературного произведения в школе. История и современность» [538].

«Куйбышевцы», в свою очередь, проявили активный интерес к проблеме восприятия и анализа художественного произведения школьниками, воспитания читателя, что явилось предметом пристального внимания *Я.А.* Ротковича при изучении методического наследия Ф. И. Буслаева, В. Я. Стоюнина, В. И. Водовозова, В. П. Острогорского, Н. М. Соколова, МА. Рыбниковой, В. В. Голубкова, в исследованиях его учеников Л. М. Сигала «Вопросы анализа литературных произведений на уроках словесности в школе 90-х годов XIX века» (1976), в кандидатской диссертации НА. Бодровой «Методика организации и проведения уроков внеклассного чтения в старших классах

средней школы» (1967), ее статьях «О читательских интересах учащихся старших классов» (1968), «Организация уроков внеклассного чтения» (1970), «Внеклассное чтение как социальная и педагогическая проблема» (1977), «Работа над художественной деталью произведения как средство литературного развития учащихся» (1975) и других, публиковавшихся в педагогических журналах, «Ученых записках» Куйбышевского пединститута, материалах научных конференций, а также в книгах, посвященных изучению творчества Н. Гумилева, Ф. И. Тютчева и АА. Фета, А. Ахматовой и М. Цветаевой, И.Ф. Анненского, романа М. Шолохова «Тихий Дон» и других; в диссертации И. В. Рогожиной «Выявление авторской позиции в процессе школьного анализа эпического произведения» (1989), в статьях, материалах к спецкурсам 1990-х годов и др.

И сам Я. А. Роткович не замыкался только на вопросах истории методики. Его глубоко волновали процессы, происходившие в современной методической науке и школьной практике, которые получили осмысление в работах 1970-х годов «Традиции и новаторство в развитии методики преподавания литературы» [435], «Состояние и задачи современной методики преподавания литературы» [434].

Диссертационное исследование его аспирантки Н. А. Бодровой было посвящено одной из принципиальных проблем литературного образования школьников – проблеме организации чтения, где разработаны содержание и структура специального урока внеклассного чтения, определены его цели и задачи, предложены разные типы уроков внеклассного чтения. НА. Бодрова подошла к вопросу о внеклассном чтении как к социальной и педагогической проблеме, настаивая на необходимости создания единой четко организованной системы воздействия на личность ребенка книгой, начиная с семьи, детского сада, младших классов [77, с. 54].

К литературному краеведению как одному из эффективных средств комплексного воспитания учащихся подошла А. Г. Прокофьева, которая начинала работу над диссертацией «Методика привлечения краеведческого материала на уроках и факультативных занятиях по литературе (на материале Оренбуржья)» под руководством Я. А. Ротковича, завершила на кафедре методики преподавания литературы ЛГПИ им. А. И. Герцена под руководством В. Г. Маранцмана и успешно защитила в 1976 г.

Связь истории и современности, системный подход к исследованию, привлечение большого фактического и архивного материала, тщательность, скрупулезность работы с разного рода

источниками, стремление к объективности выводов – все эти характерные черты Я. А. Ротковича как ученого не могли не передаться его ученикам.

Многими учениками Я. А. Ротковича созданы научные лаборатории и школы в разных регионах, например, А. Г. Прокофьевой на базе Оренбургского госпедуниверситета.

Сегодня самарская научно-методическая школа, взаимодействуя с научными школами Москвы, Петербурга, Поволжья, Урала и других регионов России, сохраняет традиции, заложенные Я. А. Ротковичем. Профессоров О. М. Буранка, НА. Бодрову, И. В. Рогожину отличают высокий профессионализм, филологическая культура, глубокое знание истории методики преподавания литературы, поиски новых путей совершенствования литературного образования и развития школьников в сложившейся социокультурной обстановке конца XX – начала XXI в.

НА. Бодрова занимается вместе с аспирантами разработкой новых тем, включенных в современные школьные программы: прозы И. Бунина, поэзии Серебряного века, авторской песни, а также решением проблемы чтения, читательской культуры школьников.

Научные интересы О. М. Буранка связаны с литературой XVIII в. и проблемами преподавания литературы в высшей школе. Он автор литературоведческих исследований и учебно-методических пособий для вузов «Драматургия Феофана Прокоповича и историко-литературный процесс в России в первой трети XVIII века» (1992), «Русская литература XVIII века» (1995), «Методика изучения русской литературы XVIII века в вузе» (1997), «Русская литература XVIII века: учебно-методический комплекс для вузов» (1999) и других. Под его руководством осуществляются исследования на уровне кандидатских диссертаций по актуальным проблемам современной методики: межпредметных связей в преподавании литературы в школе, интеграции литературы с музыкой, живописью, иностранным языком.

И. В. Рогожину как исследователя и научного руководителя интересует проблема литературного развития школьников, формирования их читательского самосознания в процессе изучения словесности; культурологический подход к образованию, поиски наиболее эффективных форм деятельности учителя и учащихся на уроках литературы в широком историко-культурном контексте, что получило теоретическое обоснование и экспериментальное подтверждение как в исследованиях ученого, так и в кандидатских диссертациях ее аспирантов:

И. Н. Свечниковой «Развитие читательского самосознания старшеклассников в процессе изучения произведений русской литературы второй половины XIX века» (2003), И. Н. Маляновой «Художественная концепция „Петербургских повестей“ Н. В. Гоголя в восприятии девятиклассников» (2004), Л. А. Никитиной «Изучение былин в школе в контексте ознакомления с народной культурой» (2005) и других.

Исследования И. В. Рогожиной и ее учеников в развитии теории и практики школьного анализа, построенного с учетом восприятия авторской позиции на различных этапах изучения литературного произведения, объединяют искания самарской научно-методической школы и школы В. Г. Маранцмана. В. Г. Маранцман, Л. И. Коновалова, И. В. Полковникова, И. В. Погодина, Н. М. Свирина считают закономерным рассматривать авторскую позицию как «исток и движущую силу» и одновременно как «итог и цель процесса восприятия» (И. В. Рогожина). Этим объясняется пристальное внимание ученых обеих школ к автору-носителю концепции, отраженной в законченной художественной форме.

В 1990 – начале 2000-х годов ведущими научно-методическими школами, определяющими политику школьного литературного образования в стране, являются школы под руководством Т. Ф. Курдюмовой (НИИ школ – Институт общего образования Мин-ва образования и науки РФ), Г. И. Беленького (НИИ СиМО – Институт общеобразовательной школы РАО), О. Ю. Богдановой (МПГУ), В. Г. Маранцмана (РІПУ им. А. И. Герцена), в регионе Поволжья и Урала – самарская школа (СамГПУ), которые, пройдя испытание временем, доказали свою жизнеспособность, вступив в пору зрелости. Каждая из указанных школ представляет исследовательский коллектив ученых разного статуса и возраста, где верность традициям, преемственность методических исканий, сложившийся стиль научного мышления передаются старшим поколением молодым, начинающим исследователям, чему способствует проведение методологических семинаров, научных конференций, издание материалов трудов.

Гуманизация и гуманитаризация школьного образования, становление и утверждение парадигмы личностно развивающего обучения и формирования человека культуры потребовали переосмысления цели и задач курса литературы в современной школе, актуализировали уже ранее разрабатываемые проблемы в иных социокультурных условиях, выдвинули новые:

1. Чтение, восприятие художественной литературы как искусства слова; формирование читателя, его духовного мира.

2. Углубление связей между восприятием произведения, его

интерпретацией, анализом и самостоятельной деятельностью учащихся.

3. Взаимообогащение литературоведения и методики преподавания литературы. Изучение поэтики художественного произведения на уроках литературы.

4. Литературное развитие учащихся как основа школьного преподавания литературы, создание концепций, программ, учебно-методических пособий, технологий, способных обеспечить стабильный положительный результат на всех этапах литературного образования школьников.

5. Развитие подвижного диалогического мышления учащихся, способности к диалогу с героем, писателем, эпохой, культурой.

6. Поиски новых механизмов освоения художественной культуры сознанием растущего человека с опорой на сложившиеся, традиционные.

7. Соотношение речевого и литературного развития учащихся, их критерии.

8. Межпредметные и внутрипредметные связи. Интеграция литературы с другими учебными дисциплинами.

9. Формирование нового типа взаимоотношений между учителем и учеником, воспитание творческих начал личности.

10. Поиски новых структур уроков, моделирование других форм проведения занятий по литературе, в частности «творческих мастерских», использование Интернета в учебных целях.

11. Методика преподавания литературы в высшей школе. Подготовка учителя-словесника.

Указанные проблемы получили осмысление и решение на уровне кандидатских и докторских диссертаций, монографий, научно-и учебно-методических изданий, сборников научных трудов, программ и УМК по литературе, выполненных на базе школ.

Значительное количество исследований, как показал библиографический срез, посвящено **проблеме литературного развития школьников** (Л. И. Коновалова, ИИ Санникова, **О.**А. Ноздренкова, И. Б. Костина, А. В. Ляпина, И. В. Рыжкова и др. – РГПУ, Н. В. Беляева, ТИ. Кучина, Л. А. Мосунова – МИГУ); **анализу художественного текста и его читательской интерпретации (И.Н.** Гуйс – РГПУ, Н. С. Михайлова – МИГУ); **развитию речи и речевой деятельности учащихся на уроке литературы (В.Я.** Коровина, В. А. Лемещенко – НИИ школ, СА. Леонов – МПГУ); **руководству чтением учащихся и формированию их читательской самостоятельности** (И. С. Збарский, ОА. Петрунина, Г. В. Пранцова – НИИ школ, **ТВ.** Федорова – МПГУ); **развитию самостоятельной и творческой**

деятельности учащихся на уроках литературы (СВ. Федоров, ЕР Ядровская – РГПУ, ГС. Меркин, Г. М. Гогоберидзе, **Н.В.** Аничкин – МПГУ); **методическим основам начального этапа литературного образования** (МП. Воюшина – РГПУ, Л. В. Кутьева – **НИИ** СиМО); **разработке методики изучения новых имен, ранее не включенных в школьные программы:** поэзии Серебряного века (РВ. Якименко – МПГУ), МА. Булгакову (Л. А. Забродина – МПГУ, ТВ. Рыжкова – РГПУ), В. Набокову (ОА. Гордиенко – РГПУ), Н. М. Рубцову **(ИВ.** Мовнар – МПГУ), **взаимодействию искусств в изучении литературы** (И. Л. Шолпо, **М.Т.** Дорофеева, Н. М. Свирина, ГЛ. Ачкасова, Л. В. Шамрей – РГПУ; ИА. Шлыкова, ЕЕ. Сафонова, Е. Н. Колокольцев – МПГУ); **культурологическому подходу к изучению литературы в школе** (Н. М. Свирина – **РГПУ, В.**А. Доманский – МПГУ); **типологии школьного анализа** (Е. И. Целикова – РГПУ ИА. Подругина – МПГУ); **межпредметным и внутрипредметным связям в изучении литературы (С.А.** Зинин, **ОБ.** Марьина **– МПГУ), проблемам постдипломного непрерывного образования взрослых** (Т. Г. Браже, ЕА. Соколовская – ИОВ РАО, АППО) и др.

Проблемой методики преподавания литературы в высшей школе занимаются ученые научной школы МПГУ, продолжая сохранять традиции, заложенные В. В. Голубковым как создателем первого систематического курса профессиональной подготовки студентов-словесников, который «должен не только дать студенту систему знаний, но и побуждать его творческие искания» [128. с. 2]. В 1990-е годы коллективом ученых школы под руководством О. Ю. Богдановой были разработаны программа «Методика преподавания литературы» для вузов и учебно-методический комплекс, включивший учебник, практикум, программы спецкурсов, хрестоматию, содержание которых отразило осмысление методического наследия прошлого с позиций сегодняшнего дня, а также процессы, происходящие в современной методической науке и практике. Предложенный авторами УМК в значительной степени ориентирован на «воспитание творческих начал личности учителя-словесника» [69, с. 3]. В него вошли задания по приобретению первого опыта практической работы с школьной программой, учебником, рабочей тетрадью, методическим руководством, моделированию фрагментов и конспектов уроков, разработке раздаточного материала для учащихся, сравнительному анализу конспектов уроков, оценке сочинений учащихся и др.

Сегодня методика преподавания литературы вступила в период «нормальной» науки (Т. Кун), когда установилась единая

образовательная парадигма, и *на современном этапе нет принципиальных разногласий в разработке и решении актуальных методических проблем учеными разных научных школ. Вариативный подход,* имеющий место, несомненно, *расширяет диапазон методики как науки и литературы как учебного предмета, позволяет исключить единообразие, стереотип, шаблон в преподавании литературы,* которыми «страдала» школьная практика предшествующих десятилетий (см. сравнительный анализ отдельных методических систем по проблемам в разделе 3.1).

О единстве взглядов на школьное литературное образование, цели и задачи методики преподавания литературы ученых разных научных школ и их взаимодействии свидетельствует пособие для студентов и преподавателей под редакцией О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана «Методика преподавания литературы» (1995). Примечательно, например, что среди авторов – составителей учебно-методического комплекса к программам под редакцией Г. И. Беленького представлены не только методисты его школы, но и других школ: С.А Леонов, А. В. Дановский (Москва), М. Г. Качурин, Г. Н. Ионин, Е. С. Роговер, М. Л. Смусина, Т. Г. Браже (Санкт-Петербург). О взаимодействии и взаимообогащении научных школ методическими идеями, подходами и концепциями свидетельствует проведение в их рамках научных конференций, издание межвузовских сборников научных трудов.

Результаты методических исканий и открытий ученых современных научных школ наиболее отчетливо проявились в разработанных ими программах и учебно-методических пособиях для учащихся и учителей. Программы под редакцией Т. Ф. Курдюмовой [395] и В. Я. Коровиной (393) продолжают развивать идеи программ 1980-х годов, составленные НИИ школ, утверждают связь литературы с жизнью, делают упор на реализацию исторического принципа изучения литературы, учет возрастных особенностей учащихся, их читательских интересов, выстраивают систему организации внеклассного чтения и развития речи учащихся, т. е. реализуют решение проблем, которые всегда были в центре внимания ученых научной школы НИИ школ.

Программы под редакцией Г. И. Беленького трансформируют уже в новых условиях концепцию школьного литературного образования, воплощенную учеными научно-методической школы НИИ содержания и методов обучения под руководством Н. И. Кудряшева еще в 1960 – 1970-е годы [397]. В программах представлены три круга чтения (идея Н. И. Кудряшева,

воплощенная еще в программах 1960-х годов), выстроена система освоения учащимися теоретико-литературных понятий, разработанная Г. И. Беленьким в 1970-е годы.

В основу содержания и структуры программы по литературе, составленной В. Г. Маранцманом и его учениками, положена выдвинутая ученым концепция диалогического общения учащихся с искусством, диалога культур, возрастного развития читателя и смены видов деятельности учащихся на каждом этапе литературного образования, которая получила углубление и развитие в исследованиях его аспирантов и докторантов.

Составленная уже в начале 2000-х годов программа литературных курсов для старших классов С. А. Зининым и В. А. Чалмаевым, включает систему внутрипредметных связей, выстроенную С. А. Зининым, теоретически обоснованную и экспериментально проверенную им в докторской диссертации, выполненной в рамках научной школы МПГУ [188; 189].

Один из показателей жизнедеятельности научно-методической школы – связь науки с реальной школьной практикой. Переход на вариативные программы, разработанные как учеными указанных научных школ, так и авторскими коллективами и утвержденные Министерством образования, был осуществлен уже в начале 1990-х годов, однако процесс создания УМК с 5 по 11 класс (с 1 по 11 кл.) продолжался в течение десяти лет, так что в реальной школьной практике наблюдалось смешение учебников в руках учителя и учащихся независимо от избранной программы, что разрушало принцип концептуального единства программы и учебно-методического комплекса.

Как показал массовый опрос учителей-словесников Оренбуржья, проведенный нами в 1997 г., в 5–8 классах в основном учащиеся обучались по учебникам-хрестоматиям под редакцией Т. Ф. Курдюмовой, которыми централизованно были снабжены городские и сельские школы, в 9 классе – независимо от избранной программы – по учебнику В. Г. Маранцмана, в 10 классе – Ю. В. Лебедева и В. Г. Маранцмана, в 11 классе – под редакцией Ф. Ф. Кузнецова, В. П. Журавлева. Методические рекомендации в помощь учителям либо опаздывали, либо носили общий характер.

В первой половине 1990-х годов остро заявила о себе проблема снабжения регионов учебной и методической литературой. Получили распространение выездные семинары в регионы авторов программ для работы с учителями-словесниками, что стимулировало интерес учителей и органов образования к той или иной программе и определяло ее выбор. Так, в Оренбургской области 45 % учащихся обучались по

программе под редакцией В. Г. Маранцмана, 35 % – под редакцией Т. Ф. Курдюмовой, 20 % – по программе под редакцией А. Г. Кутузова.

К началу 2000-х годов в основном были созданы усовершенствованные вариативные программы в соответствии с Госстандартом и учебно-методические комплексы, появились другие программы, в частности под редакцией В. Я. Коровиной. Однако решение Министерства образования о введении 12-летнего обучения, завершении основного школьного курса в 9 классе, новый образовательный стандарт вновь потребовали немало усилий ученых и методистов научных школ, авторских коллективов по переработке содержания и структуры программ, корректировки целей и задач в соответствии с внесенными изменениями.

Продекларированное и утвержденное государственное постановление о переходе на новые учебные планы вновь оказалось преждевременным, не подкрепленным соответствующей учебно-методической литературой, а созданные программы по литературе 12-летней школы, не будучи еще внедренными, уже оказались невостребованными – переход на 12-летнее обучение был отменен. *Спонтанность, непродуманность решений на государственном уровне* приводит к неоправданным усилиям ученых, книгоиздателей, учителей и «лихорадит» учебный процесс, *являясь,* на наш взгляд, *одной из причин нестабильности, снижения качественного уровня литературного образования школьников.*

Прямая зависимость методической науки и научных школ от государственной образовательной политики, как показал исторический и современный опыт, **нарушает логику движения науки, снижает значимость научной школы, ее реальный вклад как в развитие теории методики, так и в решение практических проблем школьного литературного образования.**

Для того чтобы составить достаточно полное представление о возникновении и формировании научных школ в методике и их реальном вкладе в развитие науки и школьного преподавания литературы, мы сочли необходимым подробнее остановиться на осмыслении процесса становления и развития методической школы В. Г. Маранцмана, наиболее глубоко изученной нами.

Взгляды В. Г. Маранцмана на изучение литературы формируются в русле методических исканий ленинградской школы. Его научные интересы касаются прежде всего процесса общения ученика как читателя с литературным произведением, писателем, искусством; поисков решения проблемы преодоления

возрастного восприятия учащимися разных искусств, жанров, родов; проблемного обучения на уроках литературы как одного из путей активизации учебного процесса, стимулирования самостоятельной работы учеников, их творчества.

Уже в конце 1960 – начале 1970-х годов складывается методическая система В. Г. Маранцмана, опирающаяся на открытия литературоведения (историко-функциональный подход к изучению литературы), психологии (психология восприятия искусства), педагогики (развивающее обучение) и методики (литературное развитие школьников). Ее фундаментом становится выдвинутая и экспериментально подтвержденная ученым теория школьного анализа, направленного по своим целям, содержанию и методам на развитие читателя-школьника, в частности таких читательских качеств, как воображение, эмоциональная чуткость и эстетические чувства, умение осознать свои впечатления, интеллектуально и эмоционально выразить их.

К началу 1970-х годов следует отнести зарождение научно-методической школы, лидером которой становится В. Г. Маранцман, а его фундаментальные открытия, признанные научным сообществом как наиболее перспективные для науки и школьной практики, будут положены в основу исследовательской программы школы, объединившей единомышленников и учеников, готовых к ее реализации и защите результатов.

Проведенный нами анализ диссертационных исследований аспирантов и докторантов В. Г. Маранцмана 1970 – начала 2000-х годов, а также научных изысканий самого ученого свидетельствует либо о подтверждении, конкретизации, углублении отдельных принципиально важных позиций, обозначенных или заявленных им, на уровне локальных исследований, либо о собственном видении постановки и решения проблемы в русле общей проблематики школы.

Если в 1970–1980-е годы исследования ведутся преимущественно в области изучения всех сфер восприятия художественного произведения на разных этапах литературного развития школьников с учетом жанрово-родовых особенностей текста с целью помочь состояться встрече ученика – читателя с писателем, то в 1990–2000-е годы проблематика исследований процессов общения учащихся с искусством значительно расширяется и выходит на уровень диалога читателя и писателя, диалога с искусством, культурой.

В диссертационных исследованиях 1970–1980-х годов не только подтверждаются открытые В. Г. Маранцманом противоречия и доминанты читательского восприятия учащихся и их причины, но осуществляется поиск таких методических

приемов, которые были бы наиболее адекватны, с одной стороны, самой природе художественного произведения, с другой – воспринимающего его ученика, заметно продвигали бы его в литературном развитии. В ряде исследований этих лет (Р. В. Глинтерщик, Т. Ф. Сигаева, Е. И. Вершинина и др.) заострено внимание к проблеме читательского воображения школьников как принципиально важного критерия литературного развития, на конкретном литературном материале теоретически осмыслен и экспериментально проверен характер соотношения воспроизводящего, воссоздающего и творческого воображения в разные возрастные периоды читателей-школьников в зависимости от художественной природы произведения, определены приемы, стимулирующие прежде всего творческое воображение учащихся.

Этой проблемой серьезно занималась Л. И. Коновалова на уровне кандидатской, а затем и докторской диссертаций, которая впервые в методике преподавания литературы, беря за основу возрастную периодизацию развития читателя-школьника, предложенную В. Г. Маранцманом, установила, что на каждом из возрастных этапов у детей-читателей доминируют разные формы и виды воображения, теоретически обосновала и экспериментально подтвердила необходимость дифференцированного подхода к развитию воображения ученика-читателя 5–6-х, 7–8-х классов с учетом ведущего типа деятельности, разработала методику системного стимулирования читательского воображения учащихся на уроках литературы, включающую вариативность методических приемов, активизирующих творческое воображение.

Исследования читательского воображения в рамках школы позволили выстроить систему постепенно усложняющихся литературно-творческих заданий, которая нашла практическое воплощение в учебниках-хрестоматиях по литературе для 5–8-х классов, составленных под редакцией В. Г. Маранцмана.

Вопросы развития читательского воображения в связи с исследованием проблемы восприятия и анализа произведений в их родовой специфике ставятся в исследованиях И. В. Полковниковой «Развитие читательского восприятия в процессе изучения лирических произведений в 7 классе» (1988), И. В. Рогожиной «Выявление авторской позиции в процессе школьного анализа эпического произведения» (1989)и других.

Впервые в рамках научной школы В. Г. Маранцмана получила разработку на теоретическом и экспериментальном уровне идея проблемного обучения литературе как одного из путей изучения художественного произведения, выдвинутая ученым. Уже в начале 1970-х годов В. Г. Маранцман приходит к убеждению, что

проблемное обучение литературе может строиться лишь на основе учета возможностей учеников на каждом этапе их литературного развития, возрастных особенностей читательского восприятия, что является определяющим началом уровня проблемных ситуаций. Способы и средства создания и разрешения проблемных ситуаций, как показали экспериментальные исследования, прямо зависят и от уровня литературного развития учеников, и от родовой принадлежности художественного произведения, и от целей и задач, которые ставит учитель.

Под научным руководством В. Г. Маранцмана в 1970–1980-е годы идет целенаправленная исследовательская работа на конкретном литературном материале по уточнению возможностей возникновения проблемных ситуаций разной функциональной и целевой направленности, выделению и обоснованию различных способов создания проблемных ситуаций с учетом родовой и жанровой специфики произведения, по выявлению зависимости возникновения и разрешения проблемных ситуаций от соотношения эмоционального и понятийного начал в восприятии и осмыслении текста. Так, Л. В. Шамрей в диссертационном исследовании «Изучение драматического произведения в профессионально-технических училищах» (1977) убедительно показывает, как проблемный путь анализа драмы А. Н. Островского «Гроза» откровеннее выявляет своеобразие художественного сознания писателя, условность драмы как искусства и помогает преодолению наивно-реалистического отношения учащихся к пьесе, приближению к позиции драматурга. Целью исследования Л. С. Гудковой впервые становится определение методических способов организации проблемного изучения не только отдельного произведения (А. Фадеев «Разгром», К. Тренев «Любовь Яровая»), но и целой литературной темы на материале жизни и творчества С. Есенина [146].

В исследованиях учеников В.Г Маранцмана 1990–2000-х годов по проблемному изучению литературного произведения в школе происходят существенные качественные изменения. Проблемный анализ содержит потенциальные возможности для преодоления возрастного и этнопсихологического барьера в общении учащихся с писателем не только на уровне жанрово-родовой принадлежности произведения, но и на уровне индивидуальной художественной манеры, языка и стиля писателя, которые обусловливают изменение проблемной организации анализа – к такому выводу приходят Т. В. Рыжкова, О. А. Дмитриенко, Л. Л. Гордиенко, О. И. Осипова, СВ. Федоров,

диссертационные исследования которых [457; 165; 135; 519; 361] направлены на поиски таких приемов, способов и форм проблемной организации анализа, которые, опираясь на художественный метод писателя, способствовали бы овладению учеником-читателем эстетическим языком писателя, трудно постигаемым при первичном восприятии. В исследованиях названных ученых получили серьезную теоретическую и практическую разработку принципы проблемной организации групповой работы учащихся при изучении литературной темы, в том числе творческих мастерских, установлена зависимость структуры групповой работы от художественной природы изучаемого текста и своеобразия читательского восприятия, выстроена и обоснована система постепенно усложняющихся вопросов и заданий, направленных на постижение своеобразия художественного мира писателя, поэтики изучаемого произведения.

Исследования свидетельствуют о том, что для осмысления таких вершинных творений, как романы Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание», М. Е. Салтыкова-Щедрина «История одного города», М. Булгакова «Мастер и Маргарита», В. Набокова «Дар», Б. Пастернака «Доктор Живаго», читателю необходим опыт общения с писателем, овладения законами его творческого метода в средних классах. Тогда к моменту знакомства с данными произведениями он уже способен адекватно воспринимать особенности стиля и художественного языка писателя, ориентироваться в круге волновавших художника проблем, что заметно облегчает не только вхождение в сложный мир «программных» произведений, но позволяет подойти к творчеству писателя как к единой художественной и нравственной системе. Программа, созданная под редакцией В. Г. Маранцмана, обеспечивает этот опыт.

Системный подход к изучению творчества писателя в школе, как показали исследования и практический опыт реализации программы, не только стимулирует интерес школьников к писателю, но создает условия для преодоления возрастного барьера в восприятии его произведений, для постепенного освоения сложного художественного мира писателя, для обогащения учащихся как читателей, эмоционального, нравственного, интеллектуального присвоения авторского сознания, сближения языка писателя и читателя-школьника и, наконец, осмысления места писателя в контексте отечественной и мировой литературы и культуры.

Проведенный нами анализ систем уроков проблемного изучения романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»,

предложенных Т. В. Рыжковой и В. Г. Маранцманом, «Доктора Живаго» Б. Л. Пастернака, разработанных Л. Л. Гордиенко, СВ. Федоровым, Н. М. Свириной, позволяет сделать вывод о том, что при единстве взглядов на проблемный путь анализа в рамках научной школы возможны индивидуальные вариации его преломления в зависимости от авторской концепции методиста в подходе к изучению писателя.

Так если движение проблемного анализа «Мастера и Маргариты» в системе уроков, представленных Т. В. Рыжковой, основано на прояснении в первую очередь онтологической концепции М. Булгакова, а затем на осмыслении судеб его героев, то В. Г. Маранцман предлагает построить проблемный анализ романа «как сопоставление пушкинской и гоголевской традиций в творчестве писателя XX века, как поединок скептической иронии и веры в человека в сознании художника» [302, с. 40].

В системах уроков по роману Б. Пастернака «Доктор Живаго» методистами избран определенный ракурс проблемного анализа. СВ. Федоров убежден, что, «не усвоив двуединства жанровой природы „Доктора Живаго“, проявляющегося в сосуществовании и взаимопроникновении эпического и лирического начал, невозможно адекватно оценить это гениальное произведение» [136, с. 190]. Система уроков по изучению романа, выстроенная им. предполагает учет, с одной стороны, этого жанрового двуединства, в котором сочетается эпический анализ эпохи и лирический синтез ее переживания, а с другой – тех трудностей, которые возникают у читателей-школьников при знакомстве с произведением.

Л. Л. Гордиенко избирает иной аспект изучения романа – как произведения о творце и творчестве. В предложенной ею системе уроков анализ романа строится как ряд самостоятельно выполняемых учащимися заданий под руководством учителя, главным смыслом которых становится «вхождение» в текст и его познание через язык автора. В разнообразных формах речевой деятельности в соединении с приемами сопоставления, постановки проблемных вопросов и создания проблемных ситуаций учениками постигается «Доктор Живаго» как роман о творчестве и творце в эпоху социальных катастроф.

Н. М. Свирина рассматривает «Доктора Живаго» как роман «о сути XX века, об отрыве эпохи от предшествующей культуры, о катаклизмах, взрывающих и меняющих судьбу человека; о вечном чеховском интеллигенте, связующем собой прошлое и настоящее, несмотря на бурные внешние потрясения; о судьбе поэта, неизменной в России в любой период истории; о философии жизни» [136, с. 134]. Культурное пространство романа

Б. Л. Пастернака, считает Н. М. Свирина, требует от читателя прежде всего причастности к этому пространству, полю культуры, в котором мыслит своего героя автор. Методист выстраивает систему уроков таким образом, чтобы, погрузив учеников в культурное пространство романа и сложный внутренний мир героя, выйти на авторскую концепцию посредством решения целого ряда усложняющихся проблемных ситуаций и, наконец, связать в представлении учеников «Доктора Живаго» с «Мастером и Маргаритой» Булгакова и «Приглашением на казнь» Набокова, созданных, как и роман Пастернака, «вопреки массовой культуре, но по законам общей культуры, культурного процесса» [136, с. 152], тем самым ввести учащихся в общее культурное пространство эпохи. Такая методика изучения литературного произведения позволяет не только познакомить выпускников с романом, но и расширить их культурные, литературные представления, предоставляет возможность подвижного, неоднократного его прочтения.

В 1980-е – начале 2000-х годов в рамках научной школы В. Г. Маранцмана ведут исследования по проблемному изучению литературы в зарубежной и национальной школе с русским языком обучения Господинка Г. Илиева (Болгария, 1982), Эли К. Герова (Болгария, 1992), Нгуен Вьет Тьы (Вьетнам, 1985), Чан Тзхань Бинь (Вьетнам, 1995), Р. Г. Каллас (Эстония, 2001), О. И. Осипова (Якутия, 2004), ИИ. Санникова (Якутия, 2004) и другие, осуществляя активный поиск разнообразных вариантов создания проблемных ситуаций и методических способов их разрешения для учащихся разного уровня литературного развития, с учетом национальных и этнопсихологических особенностей читательского восприятия литературных произведений разных художественных систем.

В 1980–1990-е годы устанавливается тесная связь научно-методической школы В. Г. Маранцмана как с различными регионами страны, так и с сопредельными странами, где получают преломление и развитие созданная ученым теория школьного анализа, опирающаяся на законы читательского восприятия, методика проблемного обучения, использование историко-культурного контекста в изучении литературы. По учебнику литературы для 9 класса, созданному В. Г. Маранцманом, учащиеся обучаются не только в России, но и в Латвии и Эстонии. Общекафедральный учебник для 10 класса рекомендован Министерствами образования Латвии и Эстонии для школ с русским языком обучения.

Несомненный приоритет принадлежит В. Г. Маранцману и его школе в разработке проблемы взаимосвязи искусств

применительно к литературному образованию. В конце 1980 – начале 1990-х годов получает обоснование и развитие его идея диалогического обучения литературе.

Осмыслению и решению проблемы диалога читателя с писателем, преодоления возрастного барьера восприятия школьником разных искусств на пути их вхождения в художественную культуру посвящены кандидатские диссертации Н. М. Свириной и И. Л. Шолпо о взаимодействии музыки и литературы, архитектуры и литературы на уроках словесности; И. Б. Костиной об инсценировании и драматизации на уроках литературы; М. Г. Дорофеевой о влиянии опыта кинозрителя на литературное развитие школьников, Е. Р. Дцровской о творческих работах учащихся по литературе как диалоге с искусством и собственной личностью; докторские – Л. В. Шамрей «Функциональные закономерности взаимодействия науки и искусства в школьном изучении литературы»; Н. М. Свириной «Литературное образование как способ вхождения школьников в художественную культуру»; Г. А. Ачкасовой «Диалог искусств в системе школьного литературного образования»; работы монографического характера.

Исследования показали, что в условиях взаимодействия разных искусств и литературы на уроках словесности литературное развитие школьников происходит быстрее за счет взаимодополняемости средств каждого из искусств. Системное привлечение музыки, живописи, архитектуры и других искусств на урок литературы способствует активизации процессов образной конкретизации и образного обобщении, усиливая внимание учащихся как к форме произведения на уровне художественной детали и на уровне композиции, так и к его концептуальному смыслу. Союз литературы и других искусств на уроках словесности стимулирует познавательную и творческую деятельность школьников и оказывается действенным способом приобщения их к художественной культуре, расширяя тем самым возможность и самого урока литературы.

Диссертационные исследования Л. В. Шамрей, Г. А. Ачкасовой, Н. М. Свириной направлены на системное переосмысление задач и форм анализа литературного произведения в контексте художественной культуры. В них впервые в методике преподавания литературы выстроены ассоциативные ряды, организующие диалог искусств, выявлены закономерности процесса приобщения школьников с 5-го по 11-й класс к художественной культуре в связи с их литературным развитием и установлены для всех возрастных групп действенные каналы освоения художественной культуры; разработан для

каждого концентра методический инструментарий, необходимый в осуществлении поставленной цели; предложены конкретные методические решения изучения отдельных тем и литературных произведений на основе методики включения искусств в урок литературы.

Впервые именно учеными школы В. Г. Маранцмана была выстроена система литературного и художественного образования как естественного вхождения учащихся в культуру что нашло воплощение в программах по литературе 5–11-х классов, построенных по принципу диалога культур; мировой художественной культуре, в комплексе учебно-методических пособий для учащихся и учителей.

Однако уже в 1990-е годы учеными школы осознается важная мысль о том, что, претендуя на системность литературного образования, программы средней школы не должны игнорировать ведущий принцип обучения – преемственность и перспективность на всех его этапах. Более того, он должен быть положен в основание литературного образования, иначе литературное образование перестает быть процессом, перестает способствовать литературному развитию. Вместе с тем ни в одной из утвержденных Министерством образования программ не учитывалось конкретное содержание образования, уже полученного ребенком в начальной школе.

Принцип преемственности и перспективности в обучении потребовал единого подхода к изучению литературы с первого по выпускной класс и учета своеобразия каждого этапа обучения, начиная с первого звена: 1–4-й классы. Перед учеными школы лидером выдвигается задача необходимости теоретического обоснования концепции начального этапа литературного образования, определения цели, принципов, содержания и методов изучения литературы в начальной школе и создания на этой основе программы по литературе, органично связанной с программами последующих этапов литературного образования школьников, которая успешно была решена М. П. Воюшиной в докторской диссертации «Методические основы начального этапа литературного образования» (1999).

Основной целью начального литературного образования М. П. Воюшина, как и ее учитель, единомышленники по научной школе, считает литературное развитие младших школьников, понимаемое как двусторонний процесс, направленный на формирование читателя и на развитие литературного творчества, способности адекватно выразить себя в слове. Эта цель обеспечивает преемственность обучения. Связующую нить между начальным и последующими этапами литературного образования

ученый-методист видит в формировании эстетической установки на восприятие художественного произведения и действительности, а также в формировании системы читательских и литературно-творческих умений, которые составляют основу эстетической деятельности школьника. В соответствии с идеей преемственности и перспективности обучения в созданной М. П. Воюшиной авторской программе [114] осуществляется единый научный подход к анализу художественного произведения, опирающийся на те же принципы, что и в средней школе: целенаправленность; целостное, непосредственное, эмоциональное восприятие прочитанного; учет возрастных и индивидуальных особенностей восприятия; создание установки на анализ произведения, единство формы и содержания, новизна; избирательность; учет родовой и жанровой специфики произведения, его художественного своеобразия.

Шестилетний обучающий эксперимент, массовая практика школ Санкт-Петербурга позволили автору проследить, как протекает процесс литературного развития при обучении по данной программе, выявить качественные сдвиги, произошедшие в литературном развитии младших школьников, констатировать безболезненный, органичный переход к освоению программы 5-го класса под редакцией В. Г. Маранцмана.

Анализ проводимых исследований в рамках школы позволил прийти к выводу о том, что ученые, относящиеся к школе В. Г. Маранцмана, и, прежде всего, ее лидер чутко реагируют на изменения, происходящие в обществе, открытия в области литературоведения, педагогики, психологии, философии образования, смену образовательных парадигм и зачастую первыми не только выдвигают, но и решают важнейшие проблемы методической науки на каждом новом этапе литературного образования, намечают ближайшие и отдаленные перспективы исследований. Примером этого может служить докторская диссертация Е. Р. Дцровской «Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5–11-й классы), защищенная уже после ухода из жизни учителя в 2012 г.

Гуманизация образования выдвинула проблему соотношения и взаимодействия предметов гуманитарного цикла, потребовала осмысления как объединяющего начала в определении общих целей и задач гуманитарных дисциплин в школе, так и вычленения специфических задач каждого предмета. Данная проблема стала предметом изучения в исследованиях ученого и его учеников. Выявлению гуманитарных способностей учащихся, в том числе литературных и речевых способностей, определения

критериев как общегуманитарного, так и литературного и речевого развития посвящены работы В. Г. Маранцмана, Н. М. Свириной, И. Л. Шолпо „Выявление гуманитарных способностей школьников“ (1996), докторские диссертации Е. С. Бутаковой „Развитие речевой культуры учащихся в процессе личностно ориентированного изучения русского языка“ (1996), Л. И. Харченковой „Этнокультурные и социолингвистические факторы в обучении русскому языку как иностранному“ (1997), кандидатская диссертация В. А. Ачкасова „Взаимодействие уроков русского языка и литературы в речевом и читательском развитии школьников“ (1999) и другие.

В русле перемен, переживаемых сегодня российским обществом, культурой, образованием, является введение в содержание образования национально-регионального компонента как реальной формы функционирования федерального стандарта в конкретных условиях. Впервые проблема соотношения и взаимодействия основного и регионального компонентов в литературном образовании школьников на теоретическим и экспериментальном уровне была поставлена и нашла решение в русле методических исканий данной школы в докторской диссертации А. Г. Прокофьевой „Краеведение как основной и региональный компонент литературного образования“ (1997), в которой автором было переосмыслено и по-новому интерпретировано понятие „литературное краеведение“, предложен пространственный подход к изучению художественных произведений; создана концепция краеведения как регионального компонента школьного литературного образования, определены его место, роль, функции, значимость для литературного развития школьников.

Преломляясь в локальных исследованиях аспирантов, в деятельности научно-краеведческой лаборатории Оренбургского государственного педуниверситета, объединившей не только методистов, но и историков, краеведов, фольклористов, этнографов, лингвистов, в практической работе учителей-словесников Оренбургской области, научная концепция А. Г. Прокофьевой получила подтверждение, углубление, развитие на конкретном материале, что способствует успешной реализации созданной ею региональной программы по литературному краеведению „Оренбургский край в русской литературе“, подкрепленной учебно-методическим комплексом, включающим учебники, хрестоматии, рабочие тетради для 5–11-х классов, как и осуществление разработанной ученым системы подготовки и переподготовки учителей литературы к литературно-краеведческой работе в школе помогает перейти от

информативного подхода к деятельностному В. Г. Маранцмана и его учеников отличает преемственность научных исканий и традиций петербургско-ленинградской научно-методической школы XIX–XX вв., обращение к отечественным корням, историческому опыту русской гуманитарной педагогики, выявление в методическом наследии прошлого важных идей для качественного изменения преподавания литературы и развития их применительно к современным условиям. В 1990-е – начале 2000-х годов на кафедре были выполнены и защищены кандидатские диссертации В. Н. Альбатыровой (В. Н. Бредихиной), Т. Е. Беньковской, посвященные осмыслению развития методики преподавания литературы в 1900–1970-е годы, Ю. Ю. Поринца методическому наследию И. Ф. Анненского, докторская И. Е. Целиковой – эволюции анализа литературного произведения в школе [9; 56; 386; 538].

Причиной долголетия и жизнедеятельности научно-методической школы В. Г. Маранцмана на протяжении почти четырех десятилетий, как показал анализ, **является широкий спектр постановки насущных проблем методики; целенаправленность и системность их разработки и решения, многократной экспериментальной проверки на разных уровнях степени эффективности предложенной системы литературного образования до ее практической реализации в массовой школьной практике; генерирование новых, свежих идей, перспективных для методической науки; обращенность к позитивному опыту отечественной педагогической мысли прошлого; преемственность исканий, а также открытость школы, ее готовность к заинтересованному диалогу с другими научными школами.**

Исследовательская программа школы, нацеленная еще в период ее становления на развитие ученика-читателя, его творческих способностей, на диалогичность и проблемность обучения, изучение литературы во взаимодействии с другими искусствами в широком культурном контексте, в русле формирования в 1990-е годы парадигмы личностно и культурологически ориентированного образования приобрела характер научно-методического направления, охватившего как методическую науку, так и школьную практику, о чем свидетельствуют проанализированные нами материалы научных сборников, диссертационных исследований, публикаций ученых-методистов вузов России, опыта учителей-словесников из разных регионов на страницах педагогических журналов.

3.3. Основные тенденции и перспективы развития методики преподавания литературы конца XX – начала XXI в.

Пути развития в новых условиях предметных методик, в том числе методики преподавания литературы, связаны с осознанием цели и задач образования, его функции в современном изменяющемся мире.

В представленной в 1993 г. концепции прогноза развития образования до 2015 г. группа ученых (Ю. Громыко, И. Давыдов, В. Лазарев, В. Рубцов, В. Слободчиков) в качестве важнейшей характеристики создавшейся в начале 1990-х годов ситуации анархизации российского образования выделила отсутствие концептуальной образовательной политики, методологических ориентиров.

Поддерживая продекларированный на государственном уровне личностно ориентированный, деятельностный подход к содержанию образования, который призван обеспечить развитие и самореализацию личности, ее способностей, авторы достаточно жестко заявили, что «если образцы деятельностного содержания образования не будут разработаны, то никакого развития образования в нашей стране не может быть», а основным результатом изменения образования станет его «эклектизация», когда «в причудливых сочетаниях будут соединяться и смешиваться друг с другом разные, прямо противоположные парадигмы образования» [145, с. 18, 27].

К концу 1990-х годов достаточно определенно обозначилась тенденция гуманизации образования. В качестве важнейшей цели образования было выдвинуто «становление человечного человека, способного жить и быть счастливым в этом конфликтном, жестоком, противоречивом мире», главной задачи – создание условий для формирования человека, «способного ценить жизнь свою и чужую, уважать достоинство другого, желать взаимного понимания с людьми иных народов и культур, стремиться к гармонизации отношений с природой, обществом и самим собой» [231, с. 6].

Само время подвело нас к необходимости изменения всей парадигмы образования в направлении личностно ориентированной культуросообразной школы.

Поиски новых образовательных концепций нашли отражение в работах философов, педагогов Г. А. Аванесовой, Г. М. Анохиной, О. В. Архиповой, З. Я. Багишаева, С. Н. Батраковой, В. С. Библера,

А. П. Валицкой, В. И. Гараджи, Б. С. Гершунского, А. Ф. Зотова, М. С. Киселевой, Н. Б. Крыловой, Ю. Н. Кулюткина, В. А. Лекторского, Ф. Т. Михайлова, Л. В. Тодорова и других.

Образование в современном обществе осознается как важнейшая составная часть культуры. Именно через систему образования в решающей степени осуществляется трансляция культуры в новые поколения, их приобщение к культуре. Вполне объяснимо, что основную функцию системы образования В. И. Гараджа видит в «воспроизводстве культуры» и определяет образование не только как социальный институт, но и как институт культуры [254, с. 49–50].

В теории образования 1990-х годов было найдено общезначимое содержательное и структурирующее понятие, на которое могло бы опереться современное образование, – это культура. Именно культура предполагает пробуждение исторической памяти в духовном мире, эмоциональное сближение этнических достижений разных народов, объединение людей на основе природосообразного, культуро сообразного, этически и эстетически значимого воспитания.

Обращение к культуре как основе образования открыло перспективу для принципиально иного философского, культурно-исторического, научно-педагогического обоснования учебно-воспитательной деятельности общества и государства, возможность вывести массовую школу на уровень воплощения гуманных принципов и ценностей жизни, провозглашенных великими мыслителями и педагогами прошлого.

Наиболее адекватным способом «возделывания» человека культуры, несомненно, является диалог. Учить диалогу, диалогическому мышлению и учить диалогично – это требование сегодняшнего времени. Утверждение диалогического подхода в образовании потребовало пересмотра взгляда на учебные предметы и всю структуру образовательного процесса, выстраивания его из логики развития личности. Через диалог, через вхождение в отношения, через осуществление коммуникаций личность созидает себя.

Переосмысление целей и задач образования приводит к пересмотру целей и задач учебных предметов. И литературное образование сегодня понимается как один из действенных способов вхождения учащихся в культуру.

Перед научными школами в методике преподавания литературы остро стоит проблема переработки концепции литературного образования в свете культурологического подхода к изучению литературы в школе.

Современные научно-методические школы проделали

немалую работу по освоению и внедрению идей культурологического подхода, диалога в культуре и диалога культур в массовую школьную практику, о чем свидетельствуют исследования на уровне докторских диссертаций Л. В. Шамрей, Н. М. Свириной, Г. Л. Ачкасовой, В. А. Доманского, С. А. Зинина, программы и учебники по литературе, в которых уже осуществляется попытка рассматривать отечественную культуру как часть мировой. Однако пути, способы и уровни этой интеграции русской литературы в мировую разные.

Анализ результатов предметной подготовки как учащихся средней школы, так и специалистов высшей привел к неутешительному выводу: различные учебные дисциплины не воспринимаются обучающимися в их единстве и целостности, а приобретенные знания носят по преимуществу фрагментарный характер, что свидетельствует о достаточно низком качественном уровне как общего, так и профессионального образования.

В современных условиях развития общества и культуры назрела необходимость «взаимодополнительности» специальных знаний в рамках единой картины мира, нового междисциплинарного синтеза, «в котором проявляются адекватные данной культурной эпохе способы познания человека», формируется новый тип мышления, «свободный от узости однобокого взгляда на сложный мир и собственную деятельность»[1], что, в свою очередь, привело к осознанию необходимости «выхода на метауровень образовательных систем и адекватных им технологий, обеспечивающих интеграцию учебных дисциплин на процессуальной основе, а также перенос умений когнитивного характера из одной сферы в другую»[2], и возникновению **метаметодики как перспективного направления развития предметных методик, отвечающего вызовам современной цивилизации.**

Метаметодика как новое научное направление потребовала осмысления этого понятия на уровне определения, создания методологической основы этой новой области педагогической науки, нахождения, интеграции и синтеза наиболее общих областей предметных методик, выделения надпредметного инварианта в их содержании и др. с целью формирования целостной системы знаний учащихся. В решении этих задач неоценимо значение проводимых на базе НИИ 00 РГПУ им. А. И. Герцена в течение ряда лет Всероссийских научно-практических конференций, посвященных методологическим проблемам метаметодики, проблемам формирования метаметодического подхода к изучению учебных дисциплин, в том числе и литературы, осмыслению межпредметных и

интеграционных связей в контексте метаметодических проблем современного образовательного процесса и др. Отрадно отметить, что участники конференций представлены не только учеными-методистами, культурологами, философами, учителями-предметниками Санкт-Петербурга, но и других регионов России, что поможет если не вполне избежать искажения сущности самой идеи метаметодического подхода к преподаванию учебных дисциплин, уже приведшей к некоторым негативным тенденциям ее реализации в школьной практике, то значительно снизить процент потерь.

Идеи интеграции в совершенствовании учебно-воспитательной функции современной школы чрезвычайно плодотворны. Они отражают сегодняшние тенденции развития фундаментальных и гуманитарных наук, философской основой сближения и взаимодействия которых является синергетика.

Синергетика (от греч. «совместный, согласованно действующий») как концепция возникла на Западе в химии и биологии в 1970-е годы. В 1980–1990-е годы она обосновывается как новое направление в философии и охватывает уже самые различные области гуманитарного знания: политологию и правоведение, мораль, историю.

На рубеже XX–XXI вв. синергетика все больше проникает в педагогику (см. работы В. И. Аришнова, М. В. Богуславского, Э. Н. Гусинского, Л. Я. Зориной, Е. Н. Князевой, СП. Курдюмова, В. В. Налимова, Л. И. Новикова, О. Н. Федоровой, С. С. Шевелевой и др.).

Вполне естественно обращение все большего числа ученых, педагогов, преподавателей вузов и учителей к синергетическому миропониманию, стремление перенести его понятия и положения непосредственно в педагогическую деятельность, создать **синергетическую модель образования** как альтернативную традиционной, линейной, «пробуксовывающей» в условиях современного быстро меняющегося и во многом непредсказуемого мира.

На огромный потенциал синергетики, который «способен споспешествовать прогрессу российской педагогики», указывает М. В. Богуславский [76, с. 18], видя его в открытости системы образования и педагогики как науки, в интеграции естественнонаучного и гуманитарного знания, в многомерности, многокомпонентности, полифоничности (вариативности) и взаимодополняемости различных теоретических, технологических и конкретно-методических подходов к образованию.

Сторонники педагогической синергетики видят ее важную

роль в переходе от утилитарной, рационалистической направленности современного российского образования к формированию духовности личности ребенка как важнейшей педагогической задаче, по сути в возвращении к истокам отечественной педагогики.

«В целом синергетика переносит доминанты педагогического процесса с прежних материальных, социальных факторов на ценностные императивы», подчеркивает М. В. Богуславский, видя целеполагающую установку отечественной школы «именно в аксиологической основе российского образования, в универсальных и национальных ценностях, их воспроизводстве и реальном воплощении в жизнь», а «не в столь долго ожидаемом новом социальном заказе» [76, с. 19].

Вполне объяснимо, что в последние годы возник интерес к школьному преподаванию с позиций синергетического подхода, активизировался процесс интеграции учебных предметов на разных уровнях: от разработки интегрированных уроков по определенной теме до создания интегрированных авторских программ и учебников, символизирующих рождение новых целостностей, новых дисциплин: «Русская словесность», «Художественное слово», «История человеческого духа» и других – на основе сращивания, взаимопроникновения родного языка и литературы, литературы и философии, литературы и психологии, литературы и религии, литературы и искусств, литературы и экономики… (см. авторские программы и учебники А. И. Горшкова, А. И. Власенкова, З. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской, О. А. Матвиенко, О. В. Шуленко, публикации из опыта работы А. Гормина и В. Семеновой, Е. Н. Ильина и СВ. Мертенс, В. Лимушина, Е. Смирновой, В. В. Стрягиной и др.).

Однако творческий поиск некоторых методистов и в особенности учителей-практиков в этом направлении, как показал анализ публикаций конца 1990 – начала 2000-х годов, не может не тревожить, так как предлагаемые инновационные подходы к литературе как учебному предмету с позиций «фрагментарности, случайности, спонтанности и непредсказуемости» или как к «служанке», обслуживающей новые учебные предметы, вызванные потребностью современного общества: экономику, право, экологию, религию и другие, как это уже было в 1920-е годы, порой не только искажают, но доводят до абсурда формирующуюся концепцию российского образования вообще и литературного в частности.

Так, С. А. Шаповал в синергетическом стиле преподавания, сопоставимым ею с такой жанровой формой, как эссе, видит спасительную возможность изменения самой атмосферы обучения

литературе, которая будет лишена заданности, обязательности, жесткой логики, наказания за допущенную ошибку, а станет спокойной и радостной как для ученика, так и для учителя.

Уроки словесности синергетического типа, по утверждению С. А. Шаповал, «очень просты: учитель „просто“ разбирается вместе с учениками в интересных – для учеников! – текстах, в их языке, стиле, идеях, традициях, замысле автора и т. п. При такой системе учителю нет смысла писать планы урока, но он обязан профессионально расти и быть постоянно включенным в современный культурный контекст. Необходимо прежде всего осознать, что личность ученика и процесс обучения – сложные самоорганизующиеся системы, которые могут существовать только в условиях разнообразия, фрагментарности, случайности, спонтанности и непредсказуемости. Если это осознать, то все остальное приложится» [554, с. 13].

Делясь опытом изучения экономики в филологическом классе на основе интеграции ее с литературой, учитель из Екатеринбурга замечает: «Никто из теоретиков экономики не описал историю становления денежной биржи лучше Т. Драйзера. Почему городское коммунальное хозяйство относится к естественной монополии, можно узнать, только прочитав начало „Собора Парижской богоматери“ В. Гюго. В свою очередь, именно экономика помогает понять героев Дж. Лондона и Боккаччо, четвертый сон Веры Павловны Н. Г. Чернышевского и „экономическую строфу“ А. С. Пушкина из „Евгения Онегина“, как и значение топора, рубящего вишневый сад Раневских» [280, с. 35].

Вот как выглядят вопросы контрольного характера, предлагаемые автором:

1. А. Н. Радищев «Путешествие из Петербурга в Москву»: специфика феодальных отношений в России (азиатский способ производства).

2. А. С. Пушкин «Евгений Онегин»: история экономической жизни на страницах романа.

3. И. А. Гончаров «Обломов»: Обломов и Штольц: противостояние экономических парадигм мышления.

4. М. Е. Салтыков-Щедрин (произведение по выбору): характеристика командно-административной системы управления.

5. А. Т. Твардовский «За далью – даль»: характеристика социализма как социально-экономического строя» [280, с. 35].

Большая часть XX в. в преподавании литературы отмечена преодолением порочной тенденции видеть в ней прежде всего «учебник жизни», отражение социально-экономических и

политических процессов, происходящих в обществе, поэтому подобного рода «новации» вызывают чувство горечи и недоумения. К сожалению, такие «открытия» не единичны (см., например, публикацию Е. Смирновой об экономическом воспитании в процессе изучения литературы [481], кандидатскую диссертацию А. Ю. Зевакиной «Специфика изучения литературы в средних профессиональных образовательных учреждениях социально-экономического профиля», защищенную в 2009 г.).

Авторы интегрированного курса литературы и психологии из Новгорода «важнейшую задачу литературы» видят в «знакомстве учащихся с психологией Человека и межличностных взаимоотношений». И для них литература прежде всего «учебник жизни» для учащихся, у которых «отсутствует жизненный опыт». Вот как выглядят вопросы, предложенные школьникам для обсуждения по теме «Я, Макар Девушкин (самоактуализация личности)» при изучении романа Ф. М. Достоевского «Бедные люди»:

– Скажите, считаете ли вы, что потребность в самоактуализации у Макара Девушкина реализована? Подтвердите ваше мнение цитатами из его писем.

– Отличается ли с точки зрения самоактуализации жизнь Вареньки от жизни Макара?

– Может ли недостаток материальных средств препятствовать самоактуализации?

«В ходе обсуждения психолог подводит учащихся к выводу о психологической деформации личности, развивающейся в системе ограничений, – делятся авторы опытом, – указывает на садомазохистские тенденции в сознании Макара Девушкина. Совместно с психологом и учителем литературы учащиеся делают вывод о том, что внутренняя свобода человека должна реализовываться независимо от внешних условий, а часто и вопреки им (например, Варенька из того же романа)» [138, с. 58].

В движении и развитии методики преподавания литературы, как показывает исторический опыт и ее современное состояние, важны преемственность научной мысли, умение извлекать «уроки» прошлого и не повторять совершенных ошибок и заблуждений, пусть даже продиктованных искренним желанием вывести литературное образование на качественно новый уровень.

Представленные примеры являются убедительным свидетельством того, как дискредитируется и идея синергетического преподавания, и идея интеграции учебных предметов.

Интеграция русского языка и литературы в единый курс

«Русская словесность», осуществленная А. И. Власенковым и А. И. Горшковым, как справедливо заметил Г. И. Беленький, «не более чем механическая смесь разнородных элементов, смесь гремучая, способная взорвать восприятие красоты и богатств художественной культуры» [36, с. 88].

Однако следует вспомнить исторический опыт. Ведь первая попытка объединения русского языка (грамматики) и литературы (словесности) в единый курс «учебной филологии» была предпринята И. Ф. Анненским в работе «Первые шаги в изучении словесности» еще в 1888 г., где был представлен план их «совместного прохождения», а в качестве интегрирующего начала предложена «теория словесности».

Уже в XX в. решением проблемы соотношения двух родственных учебных дисциплин занимались МА. Рыбникова, В. В. Голубков, В. Н. Колокольцев, В. Я. Коровина, СА. Леонов и другие. Конечно, речь шла прежде всего о межпредметных связях. По глубокому убеждению Г. И. Беленького, интеграция русского языка и литературы возможна и целесообразна только в области развития речи, т. е. создания текста, где она так или иначе осуществляется. Возможно, еще не найден верный концептуальный принцип, на основе которого эта идея может быть успешно реализована. Однако проблема вновь заявлена. Ее разработка и решение должны вестись прежде всего на уровне научных школ. В связи с этим следует отметить несомненную значимость диссертационного исследования С. А. Зинина «Внутрипредметные связи в изучении курса литературы в старших классах» (2004), выполненного в рамках научно-методической школы МПГУ, для развития методической науки в русле новой образовательной парадигмы. Опираясь на развивающие, интериоризаторские концепции, получившие распространение в современной педагогической науке, достижения литературоведения и методики в области внутрипредметных связей, диалог как способ вхождения в литературный процесс, и шире – в культуру, С. А. Зинин теоретически обосновывает и экспериментально подтверждает выдвинутую им систему разноуровневых внутрипредметных связей в изучении курса на историко-литературной основе в старших классах, которая способствует целостному постижению учащимися историко-литературного материала, формированию у них культуры литературных связей и ассоциаций, «целостности эстетического сознания, вбирающего в себя многообразные пространственно-временные параметры (соотношение культурного прошлого и настоящего, сиюминутного и вечного)» [188, с. 16].

Вполне объяснима в последние годы **тенденция сближения методической и литературоведческой наук в укреплении внутрипредметных связей** при изучении литературы в школе, расширении теоретико-литературного понятийного аппарата, в подходах к проблеме анализа и интерпретации художественного произведения, в создании программ и учебников для учащихся. Диалоговый характер различных подходов, идей, концепций в русле синергетического понимания, их взаимодополняемость, а не взаимоотрицание формируют сегодня иную картину системы российского образования.

Закон РФ «Об образовании», направленный на обеспечение единства образовательного пространства России в свете новой парадигмы, неразрывно связан с защитой и развитием национальных культур и региональных культурных традиций и особенностей.

В содержании школьного образования это отражается в виде сосуществования и взаимодействия федерального и национально-регионального компонентов.

Общий анализ состояния содержания российского образования в условиях его регионализации дает основания для вывода о том. что **разработка и внедрение национально-регионального компонента приобрели широкое распространение:** практически в каждом регионе создаются свои программы, курсы, различные варианты учебно-методических комплексов, в том числе по литературе и культуре родного края. Однако следует признать, что в целом процесс регионализации содержания образования в 1990-е годы разворачивается стихийно. Слабая разработанность теоретических основ НРКСО нередко приводит к искажению как собственно структуры НРКСО, так и его соотношения с федеральным компонентом.

Содержательно-целевая линия региональной направленности образования в целом опирается на краеведческий характер учебного материала, который предполагает географические, исторические, экономические и социокультурные знания о регионе. Однако в плоскости культурно ориентированного образования краеведческие знания, традиционно носившие прикладной аспект, приобретают новый ценностный смысл, который заключается в воспитании нравственной позиции российского гражданина по отношению к родному краю, хранителем и созидателем природы и культуры которого он является; в формировании функционально грамотной личности, способной к оптимальной ориентации и продуктивной деятельности как в изменчивом социокультурном пространстве региона, так и страны, мира.

Вместе с тем целью национально-региональной направленности российского образования должно явиться «вхождение человека в поликультурное пространство Российской Федерации и его самоидентификация как носителя той или иной национальной культуры и традиций в многонациональной общности страны и шире – мирового сообщества и одновременно как личности, обладающей развитым чувством понимания и уважения других культур, умеющей жить в мире и согласии с представителями других национальностей, рас и верований» [561, с. 182–183].

Анализ публикаций по методике преподавания литературы 1990-х годов свидетельствует о достаточно серьезной разработке проблемы реализации национально-регионального компонента в литературном образовании преимущественно на уровне программ, учебников-хрестоматий и их соотнесения с основным компонентом по изучению литературы и культуры разных регионов России, факультативных курсов, опыта работы учителей-словесников.

Первая попытка создания концепции краеведения как основного и регионального компонентов школьного литературного образования с опорой на пространственно-временные категории была предпринята А. Г. Прокофьевой в докторской диссертации, выполненной на базе научно-методической школы В. Г. Маранцмана [401], и нашла успешную реализацию в авторской программе и учебно-методическом комплексе по изучению литературы и культуры Оренбургского края. Предложенные А. Г. Прокофьевой пути взаимосвязи основного и регионального компонентов в процессе обучения школьников через сопоставление, контекстовый подход и сквозные темы, мотивы, образы оказались перспективными в решении данной проблемы.

В 1990-е годы предлагаются и другие варианты наполнения регионального компонента по литературе. Так, ученые Орловского госуниверситета включают в региональный компонент изучение основ церковнославянского языка и древнерусской литературы [21]. Самарская городская программа «Возрождение» опирается на концепцию, основанную на этнопедагогических принципах [566]. В созданной региональной программе по литературе учеными Костромского государственного университета знакомство с литературой родного края ведется в контексте изучения основного курса литературы, в рамках структуры общеобразовательной федеральной программы. «Не совершая в этой программе каких-либо радикальных изменений, – отмечает Ю. В. Лебедев, – мы

придаем ей органичный для культуры Костромского края и созвучный с всероссийским региональный поворот, доводя до контакта с местным литературным материалом то содержание, те воспитательные и образовательные цели, которые в ней заложены» [267, с. 9].

Государственная программа регионализации образования дала мощный импульс для создания региональных научно-методических школ, научно-исследовательских краеведческих лабораторий. В последние годы наметилась тенденция к их сближению, разработке совместных межрегиональных проектов. Примером может служить разработка и реализация межрегионального проекта изучения истории литературы и культуры народов Поволжья и Урала на базе научно-исследовательских лабораторий педагогических вузов Самары, Оренбурга, Челябинска, Екатеринбурга. В 1990-е годы формируется научно-методическая школа А. Г. Прокофьевой на базе Оренбургского госпедуниверситета. Однако подобные отношения еще не вышли на уровень системности. В начале 2000-х годов наблюдается заметное снижение научного интереса к проблеме на государственном и методическом уровне, как показал библиографический срез.

Утверждение в 2001 г. концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., связанной с вступлением России в общеевропейское образовательное пространство, вызвало как научную, так и практическую заинтересованность в изучении опыта, накопленного современной зарубежной школой.

Только на страницах журнала «Педагогика» 2000-х годов опубликованы статьи А. К. Савиной об образовательной политике государства в Польше XXI в., К. И. Салимовой о средних школах Японии, Н. Е. Воробьева и Н. В. Ивановой о модернизации учебного процесса в средних школах Германии, Н. М. Воскресенской о педагогических исследованиях в Великобритании, Э. Э. Исмаилова об организации учебно-воспитательного процесса в школах Швеции, А. В. Федорова о медиаобразовании в Бельгии, А. Н. Джуринского и ГА. Джуринского об экспериментальных школах США и других (см. список использованной литературы).

Открытость российского образования в современных условиях предполагает интеграционные процессы с мировой педагогикой; создание и широкое использование технологий, способных гарантировать высокие результаты, и прежде всего компьютерных технологий, особенно Интернета.

В свете происходящих перемен, на наш взгляд, **значительно изменится функционирование как научно-педагогических,**

так и методических школ, которые выйдут на новый этап взаимодействия не только друг с другом, но и с зарубежными научными школами как по обмену опытом, так и по созданию совместных проектов, программ, технологий, контрольно-измерительных материалов и т. д.

XXI в. – век Интернета. Одна из главных проблем современного российского образования – обучение школьников в компьютерной среде с позиций системно-деятельностного подхода.

В предметных методиках только начинается теоретическое осмысление роли компьютера в освоении учебной дисциплины. Использование компьютера в учебном процессе носит многофункциональный характер: во-первых, компьютер служит источником информации и в определенной степени партнером, помогающим освоить новые способы деятельности, интериоризировать полученную информацию; во-вторых – средством общения и создания проблемных ситуаций; в-третьих, выступает в роли инструмента, контролирующего действия ученика; в-четвертых, способствует активизации интеллектуального развития школьника, овладения им другими типами мышления, выражения мыслей другими способами.

Так как развитие личности – процесс уникальный, то, следовательно, должна быть максимально персонифицирована и сама система, обеспечивающая его в компьютерном образовании, поэтому **перед научно-методическими школами,** на наш взгляд, остро **стоит задача конструирования компьютерной среды по принципу максимальной приближенности к потребностям, возможностям, особенностям ученика.** Этот процесс продиктован парадигмой современного образования, которое строится на основе отношения к человеку как наибольшей ценности. Следовательно, необходима дифференциация дидактических компьютерных сред не только по возрастным группам и направлениям учебной профильной ориентации школьников, но и создание индивидуальных сред, максимально учитывающих потребности ученика. В конструировании таких сред должны активно участвовать и сами учащиеся. Следовательно, необходима разработка на метаметодическом уровне методов и приемов, личностно обращенных к ученику, его рефлективным действиям, способных вызвать эмоционально и интеллектуально ориентированный отклик, побуждающих к самодеятельности и творчеству. В связи с этим **интенсифицируется связь методики не только с дидактикой, но и психологией,** исследующей процессы психического и интеллектуального развития учащихся в

компьютерной среде обучения, создаются необходимые условия для укрепления позиций развивающего направления в образовании. В условиях Интернета **становится реальной возможность преодоления разрыва между достижениями методической науки и реальной школьной практикой,** о чем свидетельствует диссертационное исследование Ю. Ю. Ээльмаа в рамках научной школы В. Г. Маранцмана, создание методического Интернет-сайта.

Перед методикой преподавания литературы встает задача создания системы обучения литературе в компьютерной среде, представленной программами, электронными учебными пособиями, различного рода справочными и информационными материалами, контрольными заданиями; разработка новых технологий, творческих мастерских в преподавании литературы в работе со словом, поэтикой художественного произведения, интерпретацией текста. Поле деятельности компьютера позволит полнее реализовать цель и задачи литературного образования в режиме диалога ученика с литературой, искусством, культурой.

Исследования в этой области только начинаются. Их успех в значительной степени зависит от уровня компьютерной грамотности ученых, их способности к овладению иными типами мышления, созданию компьютерных программ и технологий обучения. Для этого должно прийти в науку новое поколение ученых, чувствующих себя свободно в данной сфере деятельности. Однако все эти проблемы уже сегодня стоят перед научно-методическими школами и требуют разработки. **Вполне закономерно и создание новых научно-методических школ, в том числе и междисциплинарного характера, способных осуществить комплексный подход к преподаванию литературы в условиях компьютеризации образования, прогнозировать его результаты.**

Вместе с тем, как показал исторический и современный опыт отечественного образования (литературного образования), продекларированные реформы на высоком государственном уровне зачастую не только «не работают» или «пробуксовывают», но порой оказываются изначально обреченными на их неосуществление, так как не учитываются социально-экономический, научно-технический, культурный, человеческий и другие факторы, от которых в значительной степени зависит успех или неуспех тех или иных реформ, образовательных проектов, игнорируется такой вид научного познания, как прогнозирование, направленное на получение опережающей информации, на научное обоснование предположения о будущем состоянии и развитии общества, науки и образования,

соотношении теории и практики. Волюнтаризм, непродуманность и поспешность в принятии решений недопустимы, так как они негативно сказываются как на науке, так и на школьной практике.

Нет необходимости доказывать, что педагогические науки по самой своей природе ориентированы на будущее, что **основной функцией научного обоснования в педагогике должно стать научное прогнозирование результатов педагогической деятельности.** «Только такой подход, – пишет В. В. Краевский, – позволит с наименьшими издержками на „пробы и ошибки“, с большой степенью научной достоверности предсказывать заранее, какими должны быть система воспитательных воздействий или курс обучения, наиболее эффективные в данных условиях и для данных целей, и благодаря этому сводить к минимуму несовпадение целей и результатов педагогической деятельности» (цит по: [119, с. 26]).

Только за последние 20 лет «проб и ошибок» было допущено немало: возвращение к 4-летней начальной школе и к 11-летней средней, затем вновь возвращение к 3-летнему начальному обучению, в результате чего учащиеся сразу переходили в 5-й класс средней школы; провозглашение реформирования средней школы с переходом на 12-летнее обучение и отказ от идеи уже на начальной стадии реализации реформы, когда были созданы учебные программы, так и оказавшиеся невостребованными; утверждение обязательного 9-летнего обучения и перехода на профильное обучение в старших классах без достаточного научного обоснования проекта и изучения возможностей материально-технической базы и др.

Несомненным достижением государственной политики в области демократизации школьного образования 1990-х годов явилось утверждение принципа вариативности обучения. Однако на высоком уровне даже в 2000-е годы не только не был отработан механизм внедрения вариативных программ в школьную практику но не решен и вопрос об экспертизе современных программ и учебников по литературе. Так, в интервью «Литературной газете» председатель секции «Литература» Федерального совета по учебникам Министерства образования и науки РФ, зав. кафедрой русской литературы XX века МПГУ, начальник Учебно-методического управления, доктор филологических наук, профессор Л. А. Трубина отмечает, что функции существующей экспертизы учебников литературы нецелесообразно разделены: РАН оценивает соответствие содержания учебников современным научным представлениям, а РАО – методический аппарат, в то время как эти составляющие в учебнике для школы неразделимы (см.: Лит. газета. – 23–29

ноября 2005. – № 48).

В последние годы отчетливо заявила о себе тенденция упрощения в подходе к литературе как учебной дисциплине не только на местном, но на государственном уровне. В школьный курс введены новые учебные предметы, отвечающие социальным потребностям общества, преимущественно за счет сокращения часов на литературу, уже не являющуюся одной из ведущих дисциплин, как это было еще совсем недавно (государственный устный и письменный экзамен в школе, вступительный экзамен в вузах), знание которой свидетельствовало о гражданской зрелости выпускника и абитуриента. Неприятие литературы в формате ЕГЭ вызвало бурные дискуссии, в которые включились все, кому была небезразлична как судьба русской классики, так и судьба юных граждан, отчуждаемых от живого непосредственного чтения и интерпретации художественного произведения, принуждаемых насильственно быть втиснутыми в рамки тестов, требующих большей частью мелочного запоминания имен, названий, родственных связей героев и пр. Представленная в таком виде на выпускном экзамене литература уже в процессе обучения учащихся теряла главную свою силу – духовность как подлинную основу существования личности, ее социальной адаптации и самореализации. Но дискуссии закончились поражением. Чиновники от образования посчитали необходимым в таком случае вывести литературу из числа обязательных предметов, выносимых на государственный экзамен. С горечью заметим, что этот акт уничижения литературы, всегда считавшейся в нашем государстве ведущей учебной дисциплиной, низведения ее до уровня факультативного, «добровольного» предмета на экзамене, произошел впервые за всю историю существования как в российской, так и в советской школе. В результате такого «мудрого» решения начался необратимый процесс отчуждения учащихся от чтения, безразличия к литературе (зачем читать, если не сдавать?), усиления внимания учителей-словесников русскому языку, так как ЕГЭ по этой дисциплине является обязательным.

И если эта тенденция на государственном уровне по-прежнему будет иметь место и ничего не изменится, то в скором времени мы получим единую усредненную программу по литературе и поколение духовно и эстетически неразвитых людей.

Смена парадигмы образования, отход от сообщающего обучения и установка современной школы на обучение развивающее, на самостоятельный поиск учеником решения тех

или иных проблем потребовали совершенно иного подхода к обучению студентов и нового представления об уровне компетентности учителя. «Компетентность в области гуманитарных дисциплин сегодня определяется не столько объемом знаний по предмету, – писал В. Г. Маранцман, – сколько способностью личностного, оценочного отношения к этому знанию» [310, с. 13]. Литература, как и другие гуманитарные предметы, требует «присвоения» знаний учеником и их непосредственного влияния на формирование ценностных ориентации личности. Осознание этой особой задачи литературы как учебной дисциплины в школе потребовало изменения стратегии изучения методики преподавания литературы в педагогическом вузе, необходимости совершенствования системы непрерывного послевузовского образования учителей-словесников. В 1990–2000-е годы разработкой действенной системы методической подготовки студентов-филологов, способных решать поставленные задачи, озабочены научные школы не только в Москве и Санкт-Петербурге, но и в регионах. Эта тенденция отчетливо заявила о себе в учебном пособии по методике преподавания литературы для вузов, подготовленном учеными МПГУ и РГПУ им. А. И. Герцена под редакцией О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана, в программе и учебно-методическом комплексе под редакцией О. Ю. Богдановой, авторами которых достаточно четко обозначена основная цель вузовского методического курса с опорой на сохранение лучших традиций российской методики – развитие творческого потенциала будущего учителя-словесника, формирование его мотивации к учительской профессии, общей культуры, профессионализма. Однако изменения, происходящие сегодня в системе высшего образования, ориентированные в большей степени на западный опыт, тормозят этот процесс.

Исследованием проблемы непрерывного постдипломного образования учителей-словесников, развития их гуманитарной культуры как одного из важных показателей уровня профессионализма с позиций андрагогического подхода занимается Т. Г. Браже (научные школы ИОВ РАО, Al 1110). В статьях, материалах научных конференций, монографии «Гуманитарная культура взрослых: развитие в процессе непрерывного образования» (2006) автором не только осмыслено состояние данной проблемы, но предложены реальные пути ее решения.

Осмысление основных тенденций развития методики преподавания литературы на современном этапе реформирования российского образования позволяет, как показало наше

исследование, не только оценить достижения, новые идеи, важные для развития методической науки, но и выявить причины негативных сторон, которые корнями уходят в прошлое, прогнозировать будущее школьного литературного образования, не допустить повторения имевших место ошибок и заблуждений, свести к минимуму разрыв в соотношении теории и практики, несовпадение целей и результатов литературного образования школьников.

Таким образом, изменения, происходящие в современном образовании (утверждение новой образовательной парадигмы, направленной на создание личностно ориентированной, культуро-сообразной школы; принятие государственной программы регионализации образования, концепции модернизации образовательной системы России в связи с ее вступлением в общеевропейское образовательное пространство и др.), позволили выявить **основные тенденции и перспективы развития методики преподавания литературы:**

– сближение методической науки с философией образования, общей педагогикой, дидактикой, психологией, литературоведением;

– усиление культурологического подхода к изучению литературы;

– укрепление межпредметных, внутрипредметных, метапредметных связей, интеграция литературы с другими учебными дисциплинами;

– разработка синергетической модели литературного образования;

– внедрение национально-регионального компонента в преподавание литературы; создание региональных научно-методических школ;

– научный и практический интерес к зарубежному опыту в области литературного образования; взаимодействие с зарубежными научными школами;

– создание научно-методических школ междисциплинарного типа;

– разработка новых технологий, творческих мастерских, носящих личностно ориентированный характер;

– формирование системы методической подготовки учителей-словесников в педагогических вузах, на всех этапах непрерывного образования, отвечающей требованиям современной школы.

К **негативным тенденциям прежде всего относятся:**

– волюнтаризм, непродуманность и поспешность в принятии решений со стороны Министерства образования и науки, игнорирование прогнозирования результатов реформ, что

негативно сказывается как на развитии методической науки, так и в школьной практике. Свидетельство тому – внедрение вариативных программ по литературе;

– незнание истории отечественной методики, методический нигилизм, ориентация преимущественно на зарубежный опыт, что приводит к повторению ошибок и заблуждений, вульгаризации и дискредитации перспективных идей в методике.

Возможно, эти негативные стороны вызваны и спецификой нынешнего развития общества, с его непредсказуемостью, значительным элементом случайности, в котором, по мнению некоторых ученых, невозможно строить долговременные планы, а следует переходить к кратковременным проектам, которые позволят более гибко и точно прогнозировать результаты образования.

Заключение

Динамичность современного мира, поиск путей обновления общества и школы требуют совершенствования содержания и средств обучения.

Сегодня нередки нигилистические теории, основанные на недооценке, а порой и отрицании исторически сложившихся в отечественной науке методических систем и школ, ориентированные лишь на использование зарубежного опыта. Настоящее исследование убедительно показало очевидность необходимости обращения к отечественным корням, осмыслению методического наследия русской и советской школы и ее современного состояния сквозь призму того пути, который прошла методическая наука, вступившая ныне в пору саморефлексии, следовательно, зрелости.

На протяжении исторического пути развития методики как науки накопилось множество фактов, нуждающихся в глубоком теоретическом изучении, сравнительном, системном анализе. Это касается содержания таких понятий, как «научно-методическая школа», «научное направление», «методическая система», их места и роли в развитии науки, причин, влияющих на их возникновение, утверждение и смену, осмысление которых стало одной из задач исследования.

Избранный нами историко-библиографический подход к исследованию позволил на материале выявленной, собранной и систематизированной библиографии создать целостную и объективную картину развития методики преподавания литературы, оценить наиболее значительные методические системы и школы, выявить основные тенденции движения методики в научных направлениях различных периодов истории общества и российской школы.

Методика, как показал анализ основных этапов ее развития в XVIII – начале XXI в. в смене научных направлений, школ, систем, всегда стремилась к сохранению лучших традиций, восстановлению преемственности исканий, которые плодотворны и перспективны для современной науки и практики.

Однако в настоящем исследовании ставилась задача не только оценить достижения, но и выявить истоки негативных сторон состояния преподавания литературы в современной школе, которые корнями уходят в прошлое, что принципиально важно сейчас, когда идет процесс реформирования российского образования.

В результате проведенного исследования мы пришли к

общим выводам, способным обогатить теорию методической науки, расширить диапазон историографических исследований.

1. Анализ трудов теоретиков науки, исследований в области общей теории систем, в том числе теории педагогических систем, собственные наблюдения за процессом развития научных направлений, школ, систем в методике преподавания литературы позволили выявить и обозначить характерные признаки понятий научно-методического направления, школы, системы, опирающихся на специфику методики как сложной комплексной дисциплины, имеющей прямой выход на учебный предмет, связь теории и практики, определить основное содержание данных понятий.

2. Нами обозначены критерии значимости научно-методической школы, выявлены причины и условия возникновения школ в методике, указана база, на которой они создаются, выявлены внутренние и внешние причины перерастания школы в направление, смены школ и направлений. Причины таких изменений, как показало исследование, могут быть как внутренними, так и внешними, выявление которых способно изменить картину общего движения методики как науки и привести к качественным переменам в современном школьном литературном образовании.

3. Анализ научных направлений, школ, систем в методике преподавания литературы, возникавших на определенных исторических этапах развития науки под влиянием литературоведения, педагогики, психологии, позволил выявить характерные закономерности их создания и развития:

– каждое из утверждающихся или сходящих с арены литературоведческих и научно-методических направлений оставляет в наследство методике как науке и литературе как учебной дисциплине, с одной стороны, принципиальные позиции, которые определяют ее основы, с другой – ограничивают ее развитие;

– основы образовательного процесса в области преподавания литературы во многом зависят от дидактики и психологии, что наиболее наглядно проявляется в исторически сложившихся направлениях в методической науке и школьной практике – сообщающем и развивающем, всестороннее рассмотрение которых позволило выявить закономерности их противостояния, факторы и причины, влияющие на усиление или ослабление позиций каждого из них.

4. Осмысление предметного содержания научных категорий «методическая система» и «научно-методическая школа» позволило дать определение этим понятиям, выявить общие и

специфические признаки школы и системы в методике преподавания литературы.

5. Исследование научных школ в методике преподавания литературы XX – начала XXI в. позволило выделить условия их возникновения и развития:

– возникновение научных школ – закономерный этап методической науки;

– научно-методические школы возникают в определенных социокультурных, политических, идеологических условиях, преимущественно в кризисный период состояния общества и школьного образования, когда очевидной становится необходимость реформ и их теоретического и практического оснащения;

– для жизнеспособности и долголетия научной школы необходимы верность логике науки и ее внутренней природе, преемственность и цельность методических исканий;

– вариативный подход к решению проблем методики как внутри одной научной школы, так и различных научных школ расширяет диапазон методики как науки и литературы как учебной дисциплины, позволяет исключить однообразие, стереотип, шаблон в преподавании литературы;

– открытость школ друг другу способствует их взаимодействию и обогащению методики как науки.

6. В исследовании определены основные тенденции состояния и развития методики преподавания литературы в начавшемся XXI в. в связи с переменами, происходящими в обществе и образовании, обозначены основные задачи, стоящие перед научными школами и в целом перед методической наукой, намечены перспективы их развития.

Выдвинутые и осмысленные нами на уровне теории, истории методической науки и школьной практики литературного образования научные категории направления, школы, системы в методике преподавания литературы нуждаются в дальнейших исследованиях.

С целью объективизации общей картины развития методической науки и состояния школьного преподавания литературы в стране, создания реальных условий для прогнозирования реформ в области литературного образования и успешной их реализации, нам представляются перспективными исследования:

– причин и факторов возникновения и развития региональных научных школ;

– характера их взаимоотношений друг с другом, центральными методическими школами Москвы и Санкт-

Петербурга, органами образования;

– методических систем изучения художественного произведения, технологий, созданных в рамках различных научных школ, направленных на индивидуально-ориентированное обучение;

– степени влияния научных направлений, школ, систем на поступательное движение методической науки и качественное совершенствование литературного образования в соответствии с психологией и социальными потребностями российского общества будущих десятилетий XXI в.

Список использованной литературы

1. Аванесова Г. А. Культурно-ориентированная модернизация России // Социально-гуманитарные знания. – 2000. – № 4. – С. 42–53.

2. Аверинцев С. С. Античная риторика и судьба античного рационализма // Античная поэтика. Риторическая теория и литературная практика. – М, 1991. –С. 51–58.

3. Агеносов В. В. Концептуальные основы нового школьного учебного комплекса по русской литературе XX века // Филологические науки. – 1998. – № 1. – С. 92–100.

4. Агеносов В. В., Архангельский А. Н. Русская литературы XIX–XX веков. Программа для 10–11 классов общеобразовательных учреждений. – М: Дрофа, 2002. – 48 с.

5. Академические научные школы Санкт-Петербурга: К 275-летию Академии наук / под ред. Э. А. Троппа. – СПб., 1998. – 252 с.

6. Активизация преподавания литературы в средней школе: сб. ст. / под общ. ред. В. В. Голубкова. – М: Учпедгиз, 1961. – 214 с.

7. Алферов А., Грузинский А. Сборник вопросов по истории русской литературы: курс сред, школы. – 5-е изд. – М.: Тип. Г. Лисснера и Д. Собко, 1906. – XVI + 81 с.

8. Алферов А. Д. Родной язык в школе: опыт методики. – М.: Сотрудник школ, 1911. – 551 с.

9. Альбатырова В. Н. Развитие методики преподавания литературы в 1950–1970-е годы (историко-библиографический аспект): автореф. дис…. канд. пед. наук. – СПб., 1991. – 16 с.

10. Альбеткова РИ. Совершенствовать литературное образование // Литература в школе. – 1984. – № 2. – С. 79.

11. Альбеткова Р. И., Збарский И. С. Структура и содержание литературного образования: совещание в НИИ школ МП РСФСР // Литература в школе. – 1984. – № 3. – С. 76–77.

12. Амфиплохиева М.В. Традиции и инновации в преподавании литературы. 9–11 классы: метод, пособие. – СПб.: Паритет, 2003. – 160 с.

13. Анненский И. А. Н. Майков и педагогическое значение его поэзии // Русская школа. – 1898. –№ 2. – С. 40–61; 1898. –№ 3. – С. 53–66.

14. Анненский И. К вопросу об эстетическом элементе в образовании // Русская школа. – 1892. – № 11. – С. 65–86.

15. Анненский И. Об эстетическом отношении Лермонтова к природе // Русская школа. – 1891. – № 12. – С. 73–83.

16. Анненский И. Ф. Образовательное значение родного языка // Русская школа. – 1890. – № 1. – С. 21–44.

17. Анненский И. О формах фантастического у Гоголя // Русская школа. – 1890. – № 10. – С. 93–104.

18. Анненский И. Художественный идеализм Гоголя // Русская школа. – 1902. – № 2. – С. 125–144.

19. Анненский И. Ф. Языки в средней школе // Русская школа. – 1892. – № 7–8. – С. 146–167.

20. Анохина Г. М. Личностно адаптированная система обучения // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 66–71.

21. Антонова М. В. О перспективе развития регионального компонента по литературе // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 6. – С. 47–49.

22. Аркин ИИ Литературу ли мы преподаем? // Литература в школе. – 1991.–№ 2. – С. 71–82.

23. Архипова О. В. Идея кулыуросообразности образования, как аспект новой педагогической парадигмы // Человек и Вселенная. – СПб… 2004. – № 3. – С. 15–23.

24. Ахутина Е. Н. Методика лирического произведения // Очерки по методике преподавания литературы в средней школе. – Л., 1940. – С. 55–74.

25. Багишаев З. Я. Приоритеты современного образования и стратегия его развития // Педагогика. – 2003. – № 9. – С. 10–14.

26. Баев А. А. Исследовательская группа и ее руководитель // Социально-психологические проблемы науки: учен, и науч. коллектив: сб. ст. / под ред. М.Г Ярошевского. – М: Наука, 1973. – С. 166–172.

27. Байкова ЛА. Гуманизация школы: Теория и опыт: монография / Л. А. Байкова, А. М. Евсеева, Е.А. Орлова; под ред. Л. А. Байковой. – Рязань: Изд-во *РТПУ,* 1999. – 163с.

28. Балталон Ц. П. Пособие для литературных бесед и письменных работ: вопросы и планы для изучения произведений. – М.: Тип. т-ва А. И. Мамонтова, 1902. – XI + 178 с.

29. Балыбердин А. Г. Формирование литературоведческих понятий в школе: 4–7 классы. – Куйбышев, 1981. – 122 с.

30. Баранцев Р. Г. Синергетика на фоне научных школ // Академические научные школы Санкт-Петербурга / под ред. Э. А. Троппа. – СПб… 1998. – С. 19–22.

31. Барсов А. Образование, а не выучка // Педагогический сборник. – 1900. – № 10. – С. 328–347.

32. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Сов. писатель, 1963. –363 с.

33. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества: сб. избр. тр. – М.: Искусство, 1979.–423 с.

34. Беленький Г. И., Снежневская МА. Автор – рассказчик – герой // Литература в школе. – 1965. – № 2. – С. 30–39.

3 5. Беленький Г. И. Изучение теории литературы в средней школе (IV–X кл.): пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 256 с.

36. Беленький Г. И. Интеграция? // Литература в школе. – 1998. – № 8. – С. 86–90.

37. Беленький Г. И. Методическое руководство к учебнику-хрестоматии. Родная литература для 7-го класса. – М.: Просвещение, 1969. – 232 с.

38. Беленький Г. И. О методическом наследии Н. И. Кудряшева: к 80-летию со дня рождения // Литература в школе. – 1984. – № 2. – С. 44ˆ18.

39. Беленький Г. И. Повторение сведений по теории литературы в VIII классе // Литература в школе. – 1966. – № 2. – С. 69–73.

40. Беленький Г. И. Теория литературы в выпускном классе. – М.: Просвещение, 1964. – 180 с.

41. Беленький Г. И. Теория литературы в средней школе (VII–X классы): автореф. дис…. д-ра пед. наук. – М., 1973. – 58 с.

42. Беленький Г. И. Теория литературы в средней школе: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1976.–222 с.

43. Беленький Г. И. Теория литературы в школе // Современные проблемы методики преподавания литературы: материалы всероссийского семинара-совещания преподавателей методики литературы пед. интов / отв. ред. Я. А. Роткович. – Куйбышев, 1974. – С. 46–47.

44. Белецкий А. И. Потебня и наука истории литературы в России // Бюллетень Редакционного комитета для издания трудов А. А. Потебни. Ч. I. – Харьков, 1922. – С. 42–56.

45. Белкин П. Г. Социальная психология научного коллектива / П. Г. Белкин, Е. Н. Емельянов, М. А. Иванов; отв. ред. М. Г. Ярошевский. – М: Наука, 1987.–212 с.

46. Беньковская Т. Е. В поисках объективного прочтения классики: литературоведческая наука и школьная практика (историко-библиографический аспект) // Русское литературоведение в новом тысячелетии: мат-лы П-й междунар. конф. (Москва, апрель 2002 г.): в 2 т. Т. 1. – М: Таганка, МГОПУ, 2003. – С. 358–363.

47. Беньковская Т. Е. Изучение А. С. Пушкина в школе (историко-библиографический аспект) // Два века с Пушкиным: мат-лы всерос. науч. – практ. конф. (Оренбург,17–18 февр. 1999 г.). Ч. 2. –Оренбург: Изд-во ОГПУ, 1999. – С. 97–104.

48. Беньковская Т. Е. Изучение Л. Н. Толстого в школе

(историко-библиографический аспект) // Многоликий Толстой: материалы всерос. науч. конф. (Самара, 6–8 окт. 2004 г.) / науч. ред. А. И. Мартеновская, А. В. Молью, И. В. Рогожина. – Самара, 2005. – С. 100–106.

49. Беньковская Т. Е. Изучение М. А. Шолохова в школе (историко-библиографический аспект) // Шолоховские чтения: сб. науч. тр. Вып. 2 / отв. ред. Ю. Г. Круглов. – М.: Альфа: МГОПУ, 2002. – С. 290–296.

50. Беньковская Т. Е. Изучение романа А. С. Пушкина «Капитанская дочка» в методических системах XIX–XX веков // Третьи международные Измайловские чтения, посвященные 170-летию приезда в Оренбург А. С. Пушкина: мат-лы: в 2 ч. Ч. 2. – Оренбург: Изд-во ОГПУ 2003. –С. 153–161.

51. Беньковская Т. Е. Литература в зеркале социологии и формирование читательского сознания // Этика и социология текста: сб. ст. науч. метод. семинара «TEXTUS». – Вып. 10 / под ред. К. Э. Штайн. – СПб. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2004. – С. 144–147.

52. Беньковская Т. Е. Литературно-творческая деятельность учащихся оренбургских школ начала XX века (на материале рукописных журналов и сборников) // Оренбургский край. Архивные материалы. Документы. Исследования: сб. работ научно-исследовательской краеведческой лаборатории ОГПУ Вып. 1 / отв. ред. А. Г. Прокофьева. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2001. – С. 168–190.

53. Беньковская Т. Е. Организация внеклассного чтения и руководство домашним чтением учащихся в дореволюционной школе (историко-библиографический аспект): в помощь учителю-словеснику. – Оренбург, 1993.–23 с.

54. Беньковская Т. Е. «Пробуждение молодой души…»: литературное творчество оренбургских школьников начала XX века // Гостиный двор: альманах. – Екатеринбург: Уральский рабочий, 2003. – № 14. – С. 110–122.

55. Беньковская Т. Е. Развитие методики преподавания литературы в русской школе XX век. Ч. I. 1900–1940-е годы. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 1999.–432 с.

56. Беньковская Т. Е. Развитие методики преподавания литературы с 1900 по 1949 г. (историко-библиографический аспект): автореф. дис…. канд. пед. наук. – СПб., 1994. – 16 с.

57. Бершадский М. Е. В каких значениях используется понятие «технология» в педагогической литературе? // Школьные технологии. – 2002. – № 1. –С. 3–19.

58. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж, 1977.–293 с.

59. Библер В.С. Мышление как творчество: введение в логику мысленного диалога. – М, 1975. – 399 с.

60. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. – М., 1991. – 413 с.

61. Библер В.С. Программа школы диалога культур. – Л., 1991. – 40 с.

62. Билинкис Я. С. Урок для литературоведов // Литературная газета. – 1973. – 17 окт.

63. Благой Д. «Евгений Онегин» в школьной проработке // Русский язык в советской школе. – 1929. – № 1. – С. 63–81.

64. Благой Д. Классовое самосознание Пушкина. – М: Изд-во Всерос. съезда поэтов, 1927. – 175 с.

65. Благой Д. Д. История русской литературы XVIII века. – М, 1955. – 568 с.

66. Блонский П. П. Новые программы ГУСа и учитель. – М.: Работник просвещения, 1925. – 32 с.

67. Богданова А. О некоторых вопросах в области преподавания литературы (по материалам Западно-Сибир. краевой конференции преподавателей яз. и лит.) // Просвещение Сибири. – 1935. – № 4. – С. 41–47.

68. Богданова О. Ю. Интерпретация текста романа «Белая гвардия» // Литература в школе. – 1998. – № 2. – С. 125–133.

69. Богданова О. Ю. Методика преподавания литературы: учебник для студ. пед. вузов / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов; под ред. О. Ю. Богдановой. – М: Академия, 1999. – 400 с.

70. Богданова О. Ю. Методика преподавания литературы как учебный предмет в высшей школе: из опыта работы кафедры методики преподавания литературы Mill У // Изучение литературы и методики ее преподавания в вузе: сб. ст. – Самара: Изд-во СамГПУ, 1998. – С. 242–252.

71. Богданова О. Ю. Развитие мышления старшеклассников в процессе изучения литературы: автореф. дис…. д-ра пед. наук. – М.,1980. – 28 с.

72. Богданова О. Ю. Формирование понятия критического реализма в процессе изучения литературы в 8 классе: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1980. – 96 с.

73. Боголюбов С. А. Нужно ли преподавание русского языка и словесности как особого предмета в средней школе? – Казань: Тип. Императ ун-та, 1914. –26 с.

74. Богомолов С. А. Русская литература XIX столетия в средней школе: [Отд. оттиск из «Вестника воспитания» за 1911 г.]. – Кременец: Тип. В. Цвика, 1911.–21с.

75. Богоявленский Л. Школьные отчетные выставки // Родной

язык в школе. – 1923. – № 4. – С. 98–101.

76. Богуславский М. Страсти по синергетике // Мир образования. – 1997. – № 5. – С. 17–21.

77. Бодрова Н. А. Внеклассное чтение как социальная и педагогическая проблема // Литература в школе. – 1977. – № 1. – С. 43–54.

78. Бойко Е.С К типологии научных школ//Социально-психологические проблемы науки: сб. ст. / под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1973. –С. 202–209.

79. Бойко Е.С. Феномен преемственности в развитии научной школы // Школы в науке / под ред. Р.С. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. – М: Наука, 1977. – С. 319–346.

80. Бойцова И. Е. Методическое наследство В. И. Водовозова и В. Я. Стоюнина и его значение для нравственно-эстетического воспитания в современной восьмилетней школе: автореф. дис…. канд. пед наук. – Л., 1965.–22 с.

81. Бордовский Г. А. Основные направления и перспективы развития Северо-Западного отделения Российской академии образования // Вестник Северо-Западного отделения Российской академии образования. Образование и культура Северо-Запада России / отв. ред. Г. А. Бордовский. – Вып. 1. – СПб., 1996. – С. 3–9.

82. Борисов К. Первый съезд преподавателей русского языка и литературы Дальневосточного края (20–30 авг. 1928 г.) // Русский язык в советской школе. – 1929. – № 3. – С. 138–141.

83. Бохов Г. К вопросу о значении научных школ в истории науки и в современной науке // Школы в науке / под ред. Р.С. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. – М.: Наука, 1977. – С. 192–195.

84. Бочкарев В. А. Яков Аронович Роткович / В. А. Бочкарев, Н. А. Бодрова, Л. М. Сигал // Преподавание художественной литературы в школе: науч. тр. Т. 171. – Куйбышев, 1975. – С. 3–12.

85. Браже Т. Г., Чирковская Т. В. В защиту анализа // Литература в школе. – 1965. – № 6. – С. 4–12.

86. Браже Т. Г. Изучение в школе романа А.М. Горького «Мать»: пособие для учителя. – Л.: Просвещение, 1980. – 112 с.

87. Браже Т. Г. Проблемы изучения русской литературы в 9 классе вечерней школы: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 174 с.

88. Браже Т. Г. Целостное изучение эпического произведения. – СПб.: Глагол, 2000. – 272 с.

89. Браже Т. Г. Этическое и эстетическое воспитание через литературный пейзаж // Эстетическое воспитание в школе. –

Л.,1962. – С. 359–376.

90. Браиловский С. Живое слово об оздоровлении средней школы // Педагогический сборник. – 1903. – № 11. – С. 397–417.

91. Брылева Л. Г., Лаврентьев В. П. Онтология образования взрослых: становление научной культурологической школы // Развитие научных школ в исследовании образования взрослых: мат-лы науч. конф. (Санкт-Петербург, 30 мая 2001 г.) / под ред. Е. И. Добринской, Г. С. Сухобской. – СПб.: ИОВ РАО, 2001. – С. 31–35.

92. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. Ч. I. – М.: Тип. Университетская, 1844. – 335 с.

93. Бучин П. Литературное чтение в школе 1-й ступени (из опыта работы) // Наш труд. Орган Ярославского Губоно. – 1925. – № 1. – С. 38–44.

94. Валицкая А.П… Философские обоснования современной парадигмы образования // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 15–19.

95. Векслер И. Конференция преподавателей русского языка и литературы (Москва, 23–28 янв. 1928 г.): итоги // Родной язык и литература в трудовой школе. – 1928. – № 1. – С. 50–54.

96. Вельяминов Н. П. Родной язык и литература в школах повышенного типа Ленинградского округа: (по материалам конф. словесников Ленингр. округа) // Русский язык в советской школе. – 1929. – № 5. – С. 143–147.

97. Венгеров С. А. Русская литература в школе как источник идеализма // Первый Всероссийский съезд преподавателей русского языка в средней школе (Москва, 24 дек.1916 – 4 янв. 1917 г.). – М., 1917. – С. 80.

98. Верещагин Ю. Как понимать преподавание словесности в средней общеобразовательной школе // Педагогический сборник. – 1901. – № 3. – С. 261–269.

99. Вестник Северо-Западного отделения Российской академии образования. Образование и культура Северо-Запада России / отв. ред. Г. А. Бордовский. – Вып. 1. – СПб., 1996. – 179 с.

100. Ветухов А. Потебнианство // Родной язык в школе: пед. сб. / под ред. А.М. Лебедева. 1919–1922 г. Кн. 1. –М.; Пг: ГИЗ, 1923. –С. 110–116.

101. Ветухов А. Марксизм в изучении литературы // Родной язык в школе. – 1925. – Сб. 7. – С. 11–23.

102. Взаимосвязь восприятия и анализа художественного произведения в процессе изучения литературы в школе: межвузов, сб. науч. тр. / отв. ред. О. Ю. Богданова. – М.: Изд-во МГПИ, 1984. – 111 с.

103. В мире литературы. 5 класс: учеб. хрестоматия для общеобразоват учеб. учреждений: в 2 ч. Ч. I / авт. – сост.

А. Г. Кутузов и др. – М.: Дрофа, 2002. – 224 с.

104. Водарский В. Каким должен быть учебник по истории русской литературы в средней школе? // Наука и школа. – 1916. – № 4–5. – С. 384–388.

105. Водовозов В. Тезисы по русскому языку // Журнал Мин-ва нар. просвещения. – 1861. – № 1. – Отд. III. – С. 46–70.

106. Водовозов В. И. Новая русская литература. – СПб., 1863. – 335 с.

107. Водовозов В. Словесность и образцах и разборах. – СПб.: Тип. Ф. С. Сощинского, 1865. – 437 с.

108. Волков И. П. О личном авторитете руководителя // Социальная психология личности: сб. ст. – Л.: Знание, 1977. – С. 77–87.

109. Воробьев Н. Е.,ИвановаН.В. Модернизацияучебного процесса в средней школе Германии // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 100–105.

110. Воскресенская Н. М. Педагогические исследования в Великобритании // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 89–99.

111. Восприятие и изучение литературного произведения в средней школе: сб. ст. / под ред. Н. И. Кудряшева. – М: Педагогика, 1973. – 64 с.

112. Восприятие учащимися литературного произведения и методика школьного анализа / науч. ред. А.М. Докусов. – Л.,1972. – 268 с. (Учен. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена. Т. 509.)

113. Восприятие учащимися литературного произведения и методика школьного анализа: пособие для учителей / под ред. А.М. Докусова. – М.: Просвещение, 1974. –192 с.

114. Воюшина М. П. Программа по литературе для начальных классов общеобразовательной средней школы. – СПб.: СпецЛит, 1996. – 110 с.

115. Воюшина М. П. Теоретические основы авторской программы по литературе для начальной школы // Детская литература на рубеже веков: интерпретация и преподавание: сб. науч. тр. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – С. 17–22.

116. Гасилов В. Б. Научная школа – феномен и исследовательская программа науковедения // Школы в науке / под ред. Р.С. Микулинского, М.Г Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. – М.: Наука, 1977. – С. 119–153.

117. Гернек Ф. Некоторые главные вопросы исследования условий деятельности и характерных особенностей научных школ // Школы в науке / под ред. Р.С. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. – М: Наука, 1977. – С. 262–265.

118. ГершунскийБ.С. Концепция самореализации личности в

системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3–7.

119. Гершунский Б. С. Прогностические методы в педагогике. – Киев: Висща шк, 1974. – 208 с.

120. Гершунский Б. С. Философия образования. – М, 1996. – 326 с.

121. Головенченко Ф. К вопросу о построении методики литературы: (докл. на совещании москов. преподавателей яз. и лит. от 2/Ш –1932 г. при ред. журн.) // Литература и язык в политехнической школе. – 1932. – № 2. – С. 3–6.

122. Голубев В. Вопросы объяснительного чтения // Родной язык в школе. – 1914–1915. – № 3. – С. 14–21.

123. Голубев В. Из методики родного языка. Объяснительное чтение художественных произведений. Ч. 1. – Киев, 1912. – 236 с.

124. Голубев В. Из методики родного языка. Объяснительное чтение художественных произведений. Ч. 2. – Киев, 1913. – 212 с.

125. Голубков В. К вопросу об учебнике по литературе в политехнической школе // Учебно-педагогическая книга. – 1931. – № 2. – С. 6–13.

126. Голубков В. В., Рыбникова М. А. Изучение литературы в школе II ступени: метод, пособие для преподавателя. – М.; Л.: ГИЗ, 1930. – 204 с.

127. Голубков В. В. Марксистская хрестоматия по литературе: пособие для шк. и самообразования / В. В. Голубков, Н. П. Горностаев, Б. Е. Лукьяновский. – М.: Новая Москва, 1925. – 469 с.

128. Голубков В. В. Методика преподавания литературы. – М.: Учпедгиз, 1962.–495 с.

129. Голубков В. В. Методика преподавания литературы: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – М.: Госучпедиздат, 1938. – 287 с.

130. Голубков В. В. Методика преподавания литературы: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – 4-е изд., перераб. – М.: Госучпедгиз, 1949.–436 с.

131. Голубков В. Новый путь: пособие для литературных бесед и письменных работ. – М, 1914. – 200 с.

132. Голубков В. Пособие по изучению художественных произведений: планы и вопросы для разбора произведений и критические статьи к ним. – М: Изд. бр. Башмаковых, 1915. – 168 с.

133. ГолубковВ.В. Проблемы литературного творчества учащихся//За политехническую школу. – 1933. – № 5. – С. 29–36.

134. Голубков В. В. Рабочая книга по литературе: 9-й год. – М: ГИЗ, 1930. –198 с.

135. Гордиенко Л. Л. Сближение эстетического языка писателя и читателя при изучении творчества Б. Л. Пастернака в школе: автореф. дис…. канд. пед. наук. – СПб., 1998. – 25 с.

136. Гордиенко Л. Л. Изучение творчества Б. Л. Пастернака в школе: кн. для учителя/Л. Л. Гордиенко, Н. М. Свирина, СВ. Федоров. – СПб.: Глагол, 1999.–224 с.

137. Гордон Г. Наша средняя школа и ее политика // Современный мир. – 1910.–№ П. –С. 12.

138. Гормин А., Семенова В. Из опыта проведения межпредметных уроков: литература и психология // Лицейское и гимназическое образование. – 1998. – № 5. – С. 58.

139. Горнфельд А. О толковании художественного произведения // Вопросы теории и психологии творчества / под ред. Б. А. Лезина. Т. VII. – Харьков, 1916. – С. 1–31.

140. Грачев В. Конференция преподавателей русского языка в Хабаровске // Просвещение Сибири. – 1928. – № 2. – С. 157–159.

141. Гребенев И. В. Дидактика предмета и методика обучения // Педагогика. – 2003. – № 1. – С. 14–21.

142. Гречишников В. К. Обзор докладов и выступлений по литературе на совещании словесников 20–23 апреля 1935 года при Наркомпросе // Родной язык в школе. – 1935. – № 3. – С. 103–ПО.

143. Григорьев М. О литературном образовании // Родной язык в школе. – 1919–1922.–№ 1 (2). – С. 60–71.

144. Григорьев М. Проблема формы художественного произведения в биологическом освещении // Родной язык в школе. – 1925. – Сб. 7. – С. 16–19.

145. Громыко Ю. Концепция прогноза развития образования до 2015 года/ Ю. Громыко, И. Давыдов, В. Лазарев, В. Рубцов, В. Слободчиков // Народное образование. – 1993. – № 1. – С. 17–27; № 2. – С. 3–7.

146. Гудкова Л. С. Проблемное изучение литературной темы в выпускном классе средней школы: автореф. дис…. канд. пед. наук. – Л., 1978. – 16 с.

147. Гуковский ГА. Изучение литературного произведения в школе: методологические очерки о методике. – М.; Л., 1966. – 224 с.

148. Гуковский ГА. К вопросу об изучении образов: (из заметок по методике) // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. – Т. 67. – Л., 1948. – С. 249–259.

149. Гуковский ГА., Клитин СВ. К вопросу о преподавании литературы в школе. – Л., 1941. – 124 с.

150. Данилов В. «Недоросль» в свете классового самосознания дворянства второй половины XVIII века // Родной язык в школе. –

1924. – № 6. – С. 22–32.

151. Данилов В. «Отцы и дети» как социально-экономический момент // Родной язык в школе. – 1925. – № 8. – С. 56–61.

152. Данилов В. В. К вопросу о социальной обусловленности литературной формы // Родной язык в школе. – 1923. – № 4. – С. 35–40.

153. Данилов В. В. Классовая обусловленность «Повестей Белкина» А. С. Пушкина // Родной язык в школе. – 1927. – № 2. – С. 40–53.

154. Данилов В. В. Литература как предмет преподавания. – М.: Тип. т-ваИ.Д. Сытина, 1917. – 176 с.

155. ДановскийА.В. Системно-функциональное формирование теоретико-литературных понятий в средних учебных заведениях: учеб. пособие. – М, 1989.– 97 с.

156. Дегожская А. С. К вопросу изучения драматического произведения в школе // Очерки по методике преподавания литературы в средней школе: сб. ст. / под ред. О. А. Моденской и Л. С. Троицкого. – Л., 1940.– С. 57–91.

157. Дегожская А. С. От жизни к литературному герою (к методике работы с образом-персонажем) // Литература в средней школе. – Вып. 2. (Уч. зап. ЛГПИ им А. И. Герцена. Т. 227). – Л., 1962. – С. 29–34.

158. Дегожская А. С., Чирковская Т. В. Искусство общения учителя и ученика на уроках литературы (метод беседы) // Искусство анализа художественного произведения: пособие для учителей / сост. Т. Г. Браже. – М: Просвещение, 1971. – С. 55–75.

159. Дегожская А. С., Чирковская Т. В. Первоначальная работа над текстом комедии «Ревизор» в 8 классе // Литература в школе. – 1957. – № 2. – С. 28–40.

160. Дегожская А. С. Повесть А. С. Пушкина «Капитанская дочка» в школьном изучении. – Л.: Просвещение, 1971. – 127 с.

161. Дегожская А.С, Маранцман В. Г. Система уроков по поэме «Мертвые души» // Литература в школе. – 1965. – № 6. – С. 43–58.

162. Дмитриев И. С. Научные школы: новые историю-научные исследования//ВИЕТ. – 1996. – № 1. – С. 130–136.

163. Дмитриев И. С. Принцип стилевой инвариантности и функционирования научных школ // ВИЕТ. – № 1. – С. 53–56.

164. Дмитриенко О. Восхождение к Набокову: кн. для учителя. – СПб.: Глагол, 1998. – 136 с.

165. Дмитриенко О. А. Преодоление содержательных и стилистических барьеров при изучении творчества В. Набокова в школе: автореф. дис…. канд. пед. наук. – СПб., 1998. – 22 с.

166. Докусов А.М., Маранцман В. Г. Изучение комедии

Н. В. Гоголя «Ревизор» в школе. – М.; Л: Просвещение, 1967. – 192 с.

167. Дорошкевич А. К. Образец школьного изучения Гоголя по лабораторному методу // Изучение литературы в школе: сб. метод, ст. и пример, уроков / под ред. А.М. Лебедева. – М.; Пг: ГИЗ, 1923. – С. 68–72.

168. Дорошкевич А. К. Опыт методического построения урока словесности: пособие для преподавателей сред. шк. – Пг; Киев: Сотрудник, 1918. –117 с.

169. Дорошкевич А. Рецензия на кн. В. Фишера «Учебник по истории русской литературы» // Родной язык в школе. – 1916. – № 8. – С. 24.

170. Дюментон Г. Сети научных коммуникаций и организация фундаментальных исследований / отв. ред. В. А. Ядов. – М.: Наука, 1987. – 103 с.

171. Евгеньев-Максимов В. Школьная выставка в память НА. Некрасова // Просвещение. – 1927. – № 11. – С. 14–16.

172. Егоров Б.Ф. Жизнь и творчество Ю. М. Лотмана. – М: Новое лит. обозрение, 1999. – 384 с.

173. Ерашов Н. К итогам первой областной конференции преподавателей русского языка и литературы школ повышенного типа и техникумов области // Просвещение удмуртов. – 1928. – № 2. – С. 47–48.

174. Еремина Т. Я. Учение. Общение. Творчество: девять мастерских. – СПб.: Корифей, 2000. – 220 с.

175. Журавлев В. Кто напишет учебник? // Учительская газета. – 1990. – 8 авг.

176. Заборский А. Наши писатели: для учит, семинарий и ст. кл. город, училищ. – М.: Изд. и тип. т-ва И. Д. Сытина, 1910. – 142 с.

177. Залгаллер В. А. Об этапах развития научной школы // Школы в науке / под ред. Р.С. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. – М: Наука, 1977. – С. 90–91.

178. Замечания на проект Устава общеобразовательных учебных заведений и на проект Общего плана устройства народных училищ. Ч. VI. – СПб., 1862. – 560 с.

179. За творческое изучение литературы / под ред. Н. И. Кудряшева. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 320 с.

180. За творческое изучение литературы. Вып. 2 / под ред. Н. И. Кудряшева. – М: Просвещение, 1968. – 216 с.

181. Збарский И. С., Полухина В. П. Внеклассная работа по литературе (IV–VIII кл.). – М. Лросвещение, 1975. – 192 с.

182. Збарский И. С. Комплексное руководство чтением учащихся в системе литературного образования: сб. науч. тр.

/ науч. ред. Т. Ф. Курдюмова. – М: Изд-во НИИ школ, 1984. – С. 73–90.

183. Збарский И. С. Связь классного и внеклассного чтения как средство литературного развития учащихся 4–8 классов (на материале уроков внеклассного чтения): автореф. дис…. канд. пед. наук. – М., 1973. –

22 с.

184. Звере Т. В. Нравственное и эстетическое воспитание учащихся при изучении литературного пейзажа в 5–6 классах: метод, пособие. – Л.,1967. – 92 с.

185. Звягинцева Г. К. Изучение основ науки о литературе в школе: учеб. пособие к спецкурсу. – Л., 1988. – 86 с.

186. Зепалова Т. С. Изучение драмы в ее художественной специфике (на уроках и внеклассных занятиях): автореф. дис…. канд. пед. наук. – М, 1968. – 16 с.

187. Зепалова Т. С. Уроки литературы и театр: пособие для учителей. – М: Просвещение, 1982. – 175 с.

188. Зинин С. А. Внутрипредметные связи в изучении курса литературы в старших классах: автореф. дис…. д-ра пед. наук. – М, 2004. – 43 с.

189. Зинин С.А., Чалмаев В. А. Русская литература XIX–XX веков. 10–11 классы: программа курсов. – М: Русское слово, 2002. – 48 с.

190. Знаменский П. В. Духовные школы в России до реформы 1808 года. – Казань, 1881. –538 с.

191. Золотарев С. История литературы как наука и как предмет преподавания: докл. на I Всерос. съезде словесников // Родной язык в школе. – 1916–1917. – № 3–5 (8–10). – С. 370–377.

192. Извозчиков В.А., Потемкин М. Н. Научные школы и стиль научного мышления / под ред. Г. А. Бордовского. – СПб.: Образование, 1997. – 138 с.

193. Из истории отечественного образования (XVIII–XX вв.): тезисы науч. конф. (Санкт-Петербург, 22–23 апр. 1997 г.)/подред. А. П. Тряпицыной и Т. Г. Фруменковой. – СПб.: Третья Россия, 1997. – 103 с.

194. Из опыта преподавания литературы в средней школе: сб. ст. / отв. ред. Н. О. Корст. – М: МГПИ, 1971. – 210 с. (Уч. зап. МГПИ. Т. 395).

195. Из опыта работы по новым программам на уроках литературы в IV–VII классах / сост. И. П. Павлов. – М: НИИ школ, 1973. – 90 с.

196. Из работ конференций московских словесников // Родной язык в школе. – 1923. – Кн. 1. – С. 74–87.

197. Изучение литературы в школе / под ред. А.М.

Лебедева. – М; Пг: ГИЗ, 1923. – 192 с.

198. Ильин Г. Л. Научная школа как социальный институт и педагогический феномен // Высшее образование в России. – 1998. – № 4. – С. 12–19.

199. Ильин Г. Л. Научно-педагогические школы: проективный подход: монография. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 51с.

200. Ильин Г. Л. Постиндустриальная педагогическая технология в контексте проективного образования // Проблемы психологии образования. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. Вып. 2. – С. 26–37.

201. Ильин Г. Л. Сюжетное мышление в проективном образовании // Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США. – М, 1994. – С. 50–60.

202. Ильин Г. Л. Теоретические основы проективного образования. – М., 1993. – 384 с. Деп. рукопись.

203. Ильин Е. Н. Рождение урока. – М: Педагогика, 1986. – 176 с.

204. Ионин Г. Н. Взаимосвязь литературоведения и школьного изучения литературы: автореф. дис…. д-ра пед. наук. – М, 1992. – 35 с.

205. Ионин Г. Н. Опыт поисков специфических методов преподавания литературы – история вопроса, итоги, перспективы // Основные итоги становления предметных методик в XX веке и перспективы их развития: сб. науч. тр. по непрерывному образованию. Вып. 2 / под науч. ред. И. М. Титовой. – СПб.: Культ-Инфор-Пресс, 2002. – С. 80– 136.

206. Ионин Г. Н. Школьное литературоведение: учеб. пособие к спецкурсу. – М, 1986.–72 с.

207. Иорданский Н. Массовая трудовая школа и программы ГУСа. – М: Работник просвещения, 1925. – 600 с.

208. Иоффе ГА. Русская литература второй половины XIX века. 10 класс: метод, пособие. – СПб.: Паритет, 2003. – 356 с.

209. Исмаилов Э. Э. Организация учебно-воспитательного процесса в Швеции // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 99–103.

210. История литературного образования в российской школе: хрестоматия для студ. филол. фак. пед. вузов / авт. – сост. В. Ф. Чертов. – М.: Академия, 1999. – 384 с.

211. Каган М. С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений. – М., 1988.– 319 с.

212. Каган М. С. Опыт системного анализа человеческой деятельности // Философские науки. – 1970. – № 5. – С.43–53.

213. КаганМ.С. Системный подход и гуманитарное знание:

избр. ст. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1981. – 384 с.

214. Каган М.С. Философия культуры. – СПб., 1996. – 416 с.

215. Калинина М. Ф. «Психологическая школа» в истории методики преподавания литературы: автореф. дис…. канд. пед. наук. – Л., 1976. – 22 с.

216. Калмыков А. А. Виртуальный учитель // Школьные технологии. – 2002. – № 4. – С. 200–206.

217. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. Гл. XX. Общепедагогические идеалы в практике средней школы. Классицизм и реализм // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 69–83.

218. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. Гл. XXII. Национальный идеал. В. Я. Стоюнин и другие националисты // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 62–67.

219. Карсалова Е. В. Некоторые вопросы технологии урока // Литература в школе. – 1997. – № 7. – С. 101–106.

220. Карсалова Е. В. Три урока читательского мастерства: повторение и систематизация сведений по теории литературы в 7 кл. // Литература в школе. – 1982. – № 2. – С. 27–37.

221. Качурин М.Г Изучение основ науки о литературе // Лекции по методике преподавания литературы. – Л., 1975. – Вып. 1. – С. 135–160.

222. Качурин М. Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы: кн. для учителя. – М.: Просвещение. 1988. – 175 с.

223. Качурин М. Г. Русская литература: учеб. пособие для 9 кл. шк. с углубл. изуч. лит., гимназий, лицеев. – М.: Просвещение, 1994. – 447 с.

224. Качурин М. Г. Русская литература: учебник для 10 кл. шк. с углубл. изуч. лит., гимназий, лицеев. – М.: Просвещение, 1997. – 410 с.

225. Качурин М. Г. Язык поэзии и эстетическое воспитание школьников // Эстетическое воспитание в школе. – Л., 1962. – С. 262–300.

226. Кедров Б. М. Научная школа и ее руководитель // Школы в науке / под ред. Р. С. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. – М.: Наука, 1977. – С. 300–310.

227. Кленицкая И. Я. Как добиться эмоционального восприятия образа героя учащимися // Литература в школе. – 1958. – № 9. – С. 24–32.

228. Клитин СВ. К вопросу об анализе образа в школьном преподавании литературы // Гуковский Г. А., Клитин СВ. К вопросу о преподавании литературы в школе. – Л., 1941. – С. 46–122.

229. Княжицкий А. И. Учитель словесности. Подготовка и

повышение квалификации // Русская словесность. – 2003. – № 7. – С. 2–4.

230. Козьмин К. Биографии и характеристики отечественных образцовых писателей: для город, училищ и учительских семинарий. – СПб… 1912. – 103 с.

231. Козырев В. А. Современные проблемы гуманитаризации образования // Проблемы гуманитаризации образования: сб. науч. ст. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – С. 6–12.

232. Колокольцев Н. В. Развитие устной и письменной речи на уроках литературного чтения. – М: Учпедгиз, 1952. – 89 с.

233. Коновалова Л. И. Развитие воображения читателя-школьника в процессе изучения литературного произведения: 4 класс: автореф. дис…. канд. пед. наук. – Л., 1981. – 23 с.

234. Коновалова Л. И. Развитие читательского воображения школьников (5–8 кл.): автореф. дис…. д-ра пед. наук. – М, 1994. – 36 с.

235. Конференция словесников в городе Пензе // Русский язык в советской школе. – 1929. – № 3. – С. 141.

236. Коровина В. Я. Методические основы совершенствования устной речи учащихся в процессе изучения литературы в школе: дис…. д-ра пед. наук. – М, 1994. – 75 с.

237. Коровина В. Я. Развитие устной речи учащихся на уроках литературы в 5–8 классах средней школы: автореф. дис…. канд. пед. наук. – М, 1967. – 18с.

238. Коровина В. Я. Уроки развития устной речи // Народное образование. – 1970. – № 5. – С. 71–76.

239. Коровина В. Я. Уроки развития устной речи в связи с изучением русской классической литературы в 4–7 классах // Развитие речи учащихся 4–10 классов в процессе изучения литературы в школе: пособие для учителя / сост. В. Я. Коровина. – М.: Просвещение, 1985. –С. 63–91.

240. Коровина В. Я. Уроки развития устной речи учащихся в связи с изучением произведений Пушкина, Тургенева и Гайдара в 4 классе // Вопросы преподавания литературы в школе (развитие устной речи учащихся). – М: Изд-во МГПИ, 1979. – С. 71–91.

241. Коровина В. Я. Уроки развития устной речи учащихся IV–VII классов в связи с изучением произведений А. С. Пушкина // Пушкин в школе: сб. ст. / под ред. В. Я. Коровиной. – М.:НИИ школ, 1974. – С. 95–99.

242. Коровина В. Я. Уроки развития устной речи учащихся IV–VII классов в связи с изучением произведений М. Ю. Лермонтова // М. Ю. Лермонтов в школе. – М: Просвещение, 1976. – С. 219–233.

243. Коровина В. Я. Уроки развития устной речи учащихся

IV–VII классов в связи с изучением произведений Л. Н. Толстого // Л. Н. Толстой в школе. – М: Просвещение, 1977. – С. 111–121.

244. Корст Н. О. Анализ драматического произведения // Преподавание литературы в старших классах: сб. ст. – М, 1964. – С. 95–120.

245. Корст Н. О. Очерки по методике анализа художественных произведений. – М: Учпедгиз, 1963. – 279 с.

246. Коршунова НЛ. Нужна ли педагогике новая парадигма? // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 19–26.

247. Котляревский Н. А. О преподавании новой русской литературы в средней школе: докл. на I Всеросс. съезде словесников // Родной язык в школе. – 1916–1917. – № 2 (7). – С. 310–312.

248. Кребс Ганс. Становление ученого // Природа. – 1969. – № 3. – С. 53–59.

249. Крылова Н. В. Культурология образования. – М, 2000. – 272 с.

250. Кудряшев Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы: пособие для учителя. – М: Просвещение, 1981. – 190 с.

251. Кудряшев Н. И. Методы изучения образа-персонажа на уроках русской литературы // Литература в школе. – 1938. – № 4. – С. 90–100.

252. Кудряшев Н. И. О методах обучения литературе как учебному предмету в школе // Советская педагогика. – 1959. – № 10. – С. 49–56.

253. Кудряшев Н. И. Теоретические основы методики литературы (Методика как наука. Курс литературы в средней школе. Методы обучения): автореф. дис…. д-ра пед. наук. – М., 1970. – 57 с.

254. Культура, культурология и образование (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1997. – № 2. – С. 3–56.

255. Кулюткин Ю. Н. Ценностно-смысловые ориентиры современного образования: проблемы, очерки. – СПб.: СпецЛит, 2002. – 96 с.

256. Кун Т. Структура научных революций / пер. с англ.; общ. ред. СР. Микулинского и Л. А. Марковой. – 2-е изд. – М: Прогресс, 1977. – 300 с.

257. Курдюмова Т. Ф. Историзм школьного курса литературы. – М.: Просвещение, 1974. – 175 с.

258. Курдюмова Т. Ф. Пейзаж – средство эстетического воспитания (на уроках литературы). – М: Просвещение, 1965. – 157 с.

259. Курдюмова Т. Ф. Усиление идейно-воспитательной роли советской литературы: (координационная конференция в НИИ школ при МП РСФСР) / Т. Ф. Курдюмова, В. Я. Коровина, И. С. Збарский // Литература в школе. – 1976. – № 2. – С. 92–96.

260. Лазарева В. А. Принципы и технология литературного образования школьников // Литература в школе. – 1996. – № 1. – С. 45–53.

261. Лазаренко Г. П. Приемы активизации и обратной связи на уроках литературы // Литература в школе. – 1996. – № 1. – С. 82–86.

262. Лайтко Г. Научная школа – теоретические и практические аспекты // Школы в науке / под ред. Р. С. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. – М.: Наука, 1977. – С. 217–248.

263. Ланге К. А. «Классические» и современные научные школы и научно-исследовательские объединения // Школы в науке / под ред. Р.С. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. – М.: Наука, 1977. – С. 265–274.

264. Ланге К. А. Организация управления научными исследованиями. – М., 1971. –178 с.

265. Ланин Б. Методика литературы: между системностью и природосообразностью // Народное образование. – 1999. – № 9. – С. 170–180.

266. Ланин Б. А. Методика литературы: прошлое, настоящее, будущее // Мир образования. – 1997. – № 5. – С. 30–32.

267. Лебедев Ю. В. Проблемы регионального содержания литературного образования на примере центральной России // Дидакт. – 1999. – № 3. –С. 7–13.

268. Лезин Б. Схема марксистского метода в изучении художественного творчества // Родной язык в школе. – 1927. – Кн. 1 / под ред. А.М. Лебедева, В.Ф. Переверзева. – М.: Раб. просвещения, 1927. – С. 21–24.

269. Лейдерман Н. Л. О единой системе литературного образования школьников: (разговор на одну вечную тему) // Филологический класс. – 1998–1999. – № 3. – С. 5–12.

270. Лейдерман Н. Л. Об изучении теории литературы в старших классах // Литература в школе. – 2000. – № 5. – С. 104–111.

271. Леонов С. А. Интерпретационная деятельность на школьных занятиях по литературе // Изучение и преподавание литературы в школе и вузе: сб. ст. / науч. ред. И. В. Рогожина. – Самара: Изд-во СамГПУ 2001. – С. 41–47.

272. Леонов С. А. Литература классицизма в школьном изучении. – М.: Флинта: Наука, 1997. – 158 с.

273. Леонов С. А. Некоторые виды работы по развитию устной речи старшеклассников в связи с анализом литературного произведения в школе // Современные вопросы анализа литературных произведений в школе. – М: Изд-во МГПИ, 1986. – С. 33–44.

274. Леонов С. А. Основы школьного литературного анализа // Методика преподавания литературы: программы. – М.: Флинта: Наука, 1999. – С. 32–40.

275. Леонов С. А. Развитие речи старшеклассников на уроках литературы в свете теории речевой деятельности // Программа курса «Методика преподавания литературы» для педвузов. – М.: Прометей, 1993. – С. 59–63.

276. Леонов СА. Развитие речи учащихся на уроках литературы: метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1988. – 127 с.

277. Леонов С. А. Развитие устной речи учащихся старших классов на уроках литературы: учеб. пособие к спецкурсу. – М.: Изд-во МГПИ им. В. И. Ленина, 1988. – 84 с.

278. Леонов С. А. Речевая деятельность на уроках литературы в старших классах. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 222 с.

279. Леонов С. А. Речевая деятельность учащихся 9–11 классов в процессе изучения литературы: автореф. дис…. д-ра пед. наук. – М.,1994. – 32 с.

280. Лимушин В. Экономика в филологическом классе: истоки интеграции // Проблемы литературного образования школьников: материалы V зональной науч. – практ. конференции / сост. Н. Л. Лейдерман и др. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та. 1999.– С. 34–35.

281. Литература: учеб. – хрестоматия для 5 класса средних общеобразоват. учреждений / под ред. В. Г. Маранцмана. – СПб.: Спецлит, 1996. – 600 с.

282. Литература. 11 кл. Учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч./ под ред. чл. – корр. РАО В. Г. Маранцмана. – М: КлассикСтиль, 2002. – Ч. I. – 368с; Ч. П. – 416 с.

283. Литературный курс в школе II ступени: пример, программы // Программы для I и II ступени семилетней единой трудовой школы. – М.: Госиздат, 1921. – С. 62–87.

284. Литературный суд // Родной язык в школе. – 1915. – № 3. – С. 166–167.

285. Литературные суды над Чичиковым и Рудиным // Родной язык в школе. – 1915. – № 9–10. – С. 500–503.

286. Лихачев Д. С. Прошлое – будущему: ст. и очерки. – Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1985. – 575 с.

287. Ломовицкая В. М. Механизмы использования потенциала, формирования и сохранения научной элиты /

В. М. Ломовицкая, Т. А. Петрова, А. С. Фомин // Интеллектуальная элита Санкт-Петербурга / ред. С. А. Кучеля. Ч. П. Кн. 1. – СПб.: Изд-во СПбУЭФ, 1994. – С. 36–48.

288. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. – М.: Искусство, 1970.– 384 с.

289. Лотман Ю. М., Невердинова В. Н. Книга для учителя: метод, материалы к учеб. – хрестоматии для IX класса [по рус. лит.]. – Таллинн: Валгус, 1984. – 135 с.

290. Лотман Ю. М. Учебник по русской литературе для средней школы. – М.: Языки рус. культуры, 2001. – 256 с.

291. Макареня А. А. О формировании научных школ и направлений в образовании взрослых // Развитие научных школ в исследовании образования взрослых: мат-льг науч. конф. (Санкт-Петербург, 30 мая 2001 г.) / под ред. Е. И. Добринской, Г. С. Сухобской. – СПб.: ИОВ РАО, 2001. – С. 26–28.

292. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения в соотношении с читательским восприятием школьников: автореф дис…. д-ра пед. наук. – М, 1980. –47 с.

293. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. – Л.,1974. – 176 с.

294. Маранцман В. Г. Восприятие и анализ комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» в 8 классе: метод, пособие. – Л., 1971. – 72 с.

295. Маранцман В. Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством // Литература в школе. – 1998. – №.8. –С. 91–98.

296. Маранцман В. Г. Концепция литературного развития школьников в процессе основного общего и среднего (полного) образования // Непрерывное педагогическое образование. – Вып. XII. – СПб.: Образование, 1996. – С. 13–28.

297. Маранцман В. Г. Литературоведческий и школьный анализ художественного произведения // Современные проблемы методики преподавания литературы. – Куйбышев, 1974. – С. 156–169.

298. Маранцман В. Г. Приемы анализа литературного произведения // Лекции по методике преподавания литературы. – Л., 1975. – Вып. 1.– С. 83–112.

299. Маранцман В. Г. Проблемное изучение литературного произведения и другие пути школьного разбора // Литература в школе. – 1972. – № 3. –С. 33–45.

300. Маранцман, В.Г, Чирковская Т. В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 206 с.

301. Маранцман В. Г. Проблемное изучение романа

М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» // Литература в школе. – 1984. – № 5. – С. 23–37.

302. Маранцман В. Г. Проблемный анализ романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита». XI класс // Литература в школе. – 2002. – № 5. – С. 40–42.

303. Маранцман В. Г. Работа над портретами Л.Н Толстого как средство эстетического воспитания учащихся // Эстетическое воспитание в школе. – Л., 1962. – С. 65–106.

304. Маранцман В. Г. Роль произведений искусства о природе в эстетическом воспитании учащихся 5 класса // Литература в школе. – 1962. – № 2. – С. 32–42.

305. Маранцман В. Г. Роман А. С. Пушкина «Дубровский» в 6 классе: (к вопросу о соотношении литературоведческого и школьного анализа) // Герценовские чтения, XXII: Филологические науки: программа и краткое содержание докладов. – Л.,1969. – С. 161–169.

306. Маранцман В. Г. Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин» в школьном изучении: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983.–153 с.

307. Маранцман В. Г. Содружество искусств на уроках литературы // Искусство анализа художественного произведения / сост. Т. Г. Браже. – М.: Просвещение, 1971. – С. 166–211.

308. Маранцман В. Г. Талант общения: К 90-летию со дня рождения Тамары Васильевны Чирковской // Литература в школе. – 1996. – № 1. – С. 111–112.

309. Маранцман В. Г. Труд читателя: от восприятия литературного произведения к анализу. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.

310. Маранцман В. Г. Цели и структура методической подготовки студентов в педагогических вузах России // Литература. Методика. Краеведение: сб. науч. тр. / под ред. СМ. Скибина, Т. Е. Беньковской. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2004. – С. 9–33.

311. Маранцман В. Г. Читательское восприятие как комплексная проблема науки // Развитие творческой активности школьников в процессе преподавания литературы: сб. науч. тр. – Л., 1977. – С. 18–33.

312. Маранцман В. Г. Читательское эхо: (к вопросу о восприятии учащимися произведений разных литературных родов) // Анализ художественного произведения в школе: сб. науч. работ. – Л., 1972. – С. 143–162.

313. Маранцман В Г. Эволюция читателя-школьника // Проблемы методики преподавания литературы. – Л., 1976. – С. 20–39.

314. Марон А. Е. Тенденции развития исследований содержания и технологий в образовании взрослых // Развитие научных школ в исследовании образования взрослых: мат-лы науч. конф. (Санкт-Петербург, 30 мая 2001 г.) / под ред. Е. И. Добринской, ГС Сухобской. – СПб.: ИОВ РАО, 2001. – С. 66–69.

315. Материалы по реформе школы: пример, программы по истории русской литературы. – Пг, 1919. – 23 с.

316. Маткурданов УЮ. Теория литературы в школе. – Нукус: Билим, 1988.– 138 с.

317. Менцин Ю. Л., Сергеев В.М. Структура «ненормальной науки» // Институт истории естествознания и техники им. СИ. Вавилова: годичная науч. конф., 1996. – М, 1997. – С. 161–164.

318. Меркин Г. С. Проблема сотворчества на уроках и во внеклассной работе по литературе. – Смоленск: СГПИ, 1995. – 192 с.

319. Методика преподавания литературы: пособие для студентов и преподавателей: в 2 ч. / под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана. – М: Просвещение: Владос, 1995. – Ч. 1. –288 с; Ч. 2.-288 с.

320. Методика преподавания литературы: программы дисциплин предметной подготовки по специальности «Филология». – М.: Флинта: Наука,1999. – 80 с.

321. Методика преподавания литературы: учебник для пед. ин-тов / под ред. З. Я. Рез. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1985. – 386 с.

322. Методика преподавания литературы: учебник для студ. пед. вузов / под ред. О. Ю. Богдановой. – М.: Академия, 1999. – 400 с.

323. Методика преподавания литературы: пособие для студентов пед. вузов / под. ред. З. Я. Рез. – М.: Просвещение, 1977. – 384 с.

324. Методические рекомендации по изучению теории литературы в школе / отв. ред. Н. А. Демидова. – М.: Изд-во МГПИ, 1982. – 100 с.

325. Микулинский СВ. Очерки развития историко-научной мысли / отв. ред. А. Л. Яншин. – М.: Наука, 1988. – 384 с.

326. Мирзоян МА. Современные программы литературного образования // Вестник Северо-Западного отделения Российской академии образования. Вып. 7. Тенденции в развитии и модернизации современного образования. – СПб., 2002. – С. 92–107.

327. Мирский Л. С. Опыт постановки литературного чтения в школе II ступени // Теория и практика словесника. – М.: ГИЗ,

1925. – С. 94–110.

328. Молдавская Н. Д. Вопросы эстетического воспитания в методических исследованиях // Литература в школе. – 1968. – № 1. – С. 82–85.

329. Молдавская Н. Д. Воспитание читателя в школе. – М.: Просвещение, 1968. – 127 с.

330. Молдавская Н. Д. Литературное развитие старших школьников в процессе обучения (теоретические вопросы): автореф. дис…. д-ра пед. наук. – М., 1974. – 67 с.

331. Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М: Педагогика, 1976. – 224 с.

332. Молдавская Н. Д. Методы и приемы работы над языком художественных произведений в V–XI классах // Вопросы методики преподавания литературы: сб. ст. / под ред. Н. И. Кудряшева. – М., 1961. – С. 237–303.

333. Мощанский П. Тульская губконференция словесников (хроника) // Родной язык и литература в трудовой школе. – 1928. – № 2. – С. 148–152.

334. Мурзаев В. Творческий элемент в объяснительном чтении художественных произведений в начальной школе // Педагогическое обозрение. – 1912. – № 6. – С. 15–24.

335. Наука. Организация и управление: сб. ст. / сост. А. Т. Москаленко. – Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1979. – 286 с.

336. Научное творчество / под ред. Р.С. Микулинского, М. Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1969. – 446 с.

337. Научные школы и ведущие ученые Северо-Запада России: научная школа члена-корр. РАО В. Г. Маранцмана // Вестник Северо-Западного отделения Российской академии образования. Образование и культура Северо-Запада России / отв. ред. Г. А. Бордовский. – СПб., 1996. – Вып. 1. – С. 36–37.

338. Научные школы Санкт-Петербургского государственного университета. Примеры результатов анкетирования и анализа данных: метод. разработка представления материалов по научным школам. – СПб., 1995. –191с.

339. Научные школы Уральского государственного технического университета. История и современность. – Екатеринбург, 1995. – 391 с.

340. Научный коллектив: опыт социологического исследования: сб. ст. / отв. ред. АА. Зворыкин. – М.: Наука, 1980. – 120 с.

341. Некрасов Н. П. О программах по русскому языку и словесности // Педагогический сборник. – 1867. – Кн. IX. – С. 771–779.

342. Непомнящий В. О культуре, свободе, школе // Литература в школе. – 2002. – № 9.– С. 28–31.

343. Нестурх Я. Г. Глубже изучать восприятие учащимися художественных текстов // Литература в школе. – 1958. – № 6. – С. 71.

344. Никольский В. А. Восприятие литературного произведения школьником как методическая проблема // Никольский В. А. Из лекций по методике преподавания литературы в средней школе. – Калинин. 1956. – С. 3–20.

345. Никольский В. А. Преподавание литературы в средней школе: пособие для учителей. – М.: Учпедгиз, 1963. –291 с.

346. Новиков Н. И. Избранные педагогические сочинения / сост. НА. Трушин; под ред. М. Ф. Шабаевой. – М: Учпедгиз, 1959. – 256 с.

347. Новые программы для единой трудовой школы. – Вып. 1. – М.; Пг.: Госиздат, 1923. – 142 с.

348. Новые учебные планы и примерные программы (утвержденные 20 июля 1890 г.) мужских гимназий и прогимназий / сост. Горбунов. – М, 1891. –178 с.

349. Носов АА. К истории классического образования в России // Античное наследие в культуре России. – М, 1996. – С. 210–235.

350. О мерах по улучшению преподавания литературы в общеобразовательной школе: метод, письмо Мин-ва просвещения РСФСР от 1 августа 1960 г. // На путях перестройки преподавания литературы в средней школе: сб. метод, ст. / под ред. В. А. Никольского. – Калинин. – С. 3–8.

351. О начальной и средней школе: постановление ЦК ВКП(б). – Л.: ОГИЗ, Тип. Евг. Соколовой, 1931. – 12 с.

352. О недостатках в преподавании словесности: циркуляр по Кавказскому учебному округу // Вестник воспитания. – 1894. – № 1. – С. 258–259.

353. О новых принципах изучения литературы в средней школе и новом типе учебника // Родной язык в школе. – 1916–1917. – № 4. – С. 155–160.

354. О преподавании литературы в восьмилетней школе по новой программе / под ред. Н. И. Кудряшева. – М: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 119 с.

355. Овсянико-Куликовский Д. Н. Вопросы психологии творчества. – СПб., 1902. – 113 с.

356. Овсянико-Куликовский Д. Н. О преподавании «теории словесности» в средней школе // Вопросы теории и психологии творчества / изд. – сост. БА. Лезин. – Харьков, 1907. – Т. 1. – С. 431–436.

357. Огурцов А. П. Научная школа как форма кооперации ученых//Школы в науке / под ред. Р.С. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. – М: Наука, 1977. – С. 248–261.

358. Ожегов СИ. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. – 20-е изд., стер. – М: Рус. яз., 1988. – 750 с.

359. Опыт совершенствования преподавания литературы в старших классах: сб. ст. / под ред. В. В. Голубкова. – М: Изд-во АПН РСФСР, 1961. –164 с.

360. Организация внеклассного чтения учащихся сельских восьмилетних школ: пособие для учителя / подгот. И. С. Збарским, В. П. Полухиной. – М: Изд-во НИИ школ, 1987. – 99 с.

361. Осипова О. И. Проблемные ситуации на уроках русской литературы в старших классах якутской школы: автореф. дис…. канд. пед. наук. – СПб., 2004. – 23 с.

362. Острогорский В. Беседы о преподавании словесности. – М.: Тип. М. Г. Волчанинова, 1887. –IV + 111 с.

363. Острогорский В. Русские писатели, как воспитательно-образовательный материал для занятий с детьми и для чтения народу. – 5-е изд. – М: Тип. Рус. т-ва печати, дела, 1901. – XVI + 360 с.

364. Острогорский В. П. О литературном образовании, получаемом в наших средних учебных заведениях // Педагогический листок с. – петербургских женских гимназий. – 1873. – № 1. – С. 10–32.

365. Отчет о состоянии преподавания словесности в Киевском учебном округе // Образование. – 1892. – № 2. – С. 202.

366. Панов Б. А. Образовательная технология и уроки литературы: интерпретация текстов // Школьные технологии. – 2002. – № 4. – С. 109–114.

367. Первый этап литературного образования в средней школе: сб. науч. тр. – М: НИИ школ, 1973. – 197 с.

368. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

369. Пельц Д., Эндрюс Ф. Ученые в организациях. – М.: Прогресс, 1973.–470 с.

370. Первозванский А. А. Объективные признаки научной школы // Академические научные школы Санкт-Петербурга. – СПб., 1998. – С. 208–212.

371. Перетц В. Н. Из лекций по методологии истории русской литературы. – Киев, 1914. – VII + 496 с.

372. Петрова Е. Н. Русский язык и литература в

политехнической школе повышенного типа. – М.; Л.: Госучпедиздат, 1931. – 31с.

373. Петроградский съезд преподавателей родного языка и литературы // Родной язык в школе. – 1923. – Кн. 1. – С. 88–102.

374. Плотников И. П. Анализ литературно-художественного произведения в средней школе // Культурный фронт. – Воронеж, 1935. – № 9–10.– С. 11–16.

375. Плотников И. П. Комплексное изучение родного языка и литературы во II ступени // Родной язык в школе. – 1926. – № 9. – С. 149–166.

376. Плотников И. П. Литература в средней школе. – Воронеж: Воронеж, обл. кн. изд-во, 1937. – 86 с.

377. Плотников И. П. Опыт применения формального метода изучения литературы на младшей ступени трудовой школы // Родной язык в школе. – 1923. – № 1. – С. 53–59.

378. Плотников И. П. Потебнианство как научное наследство // Известия Воронеж, гос. пед. ин-та. Т. 6. –Воронеж, 1939. – С. 38–46.

379. Плотников И. П. Родной язык в комплексной системе преподавания // Родной язык в школе. – 1924. – № 5 – С. 98–104.

380. Плотников И. П. Слово и художественное произведение по взглядам А. А. Потебни//Изучение литературы в школе: сб. метод, ст. и пример, уроков / под ред. А.М. Лебедева. – М; Пг: ГИЗ, 1923. – С. 5–11.

381. Плотников И. П. Схема разбора поэмы Лермонтова «Демон» по формальному методу // Родной язык в школе. – 1919–1922. – № 1 (2). – С. 141–143.

382. Плотников И. П. Формальный метод изучения художественной литературы // Народное просвещение. – Курск, 1921. – № 6. – С. 10–13.

383. Подобед В. И. Научная школа ИОВ РАО: итоги развития и перспективы // Развитие научных школ в исследовании образования взрослых: материалы науч. конф. (Санкт-Петербург, 30 мая 2001 г.) / под ред. Е. И. Добринской, Г. С. Сухобской. – СПб.: ИОВ РАО, 2001. – С. 4–7.

384. Поздняков Н. Выставка по современной литературе // Родной язык в школе. – 1926. – № 9. – С. 170–172.

385. Пономарева Г. М. И. Анненский и А. Потебня (к вопросу об источнике концепции внутренней формы в «Книгах отражений» И. Анненского) // Типология литературных взаимодействий: тр. по русской и славянской филологии: литературоведение. – Тарту, 1983. – С. 67–72 (Учен. зап. Тартус. гос. ун-та. Вып. 620).

386. Поринец Ю. Ю. Методическое наследие

И. Ф. Анненского: автореф. дис…. канд. пед. наук. – СПб., 2001. – 20 с.

387. Потебня АА. Мысль и язык. – 3-е изд. – Харьков, 1913.– 264 с.

388. Практикум по методике преподавания литературы: учеб. пособие для студ. вузов / под ред. О. Ю. Богдановой. – М.: Академия, 1999. – 120 с.

389. Пранцова Г. В. Формирование читательской самостоятельности учащихся 5 класса в процессе классной и внеклассной работы по литературе: автореф. дис…. канд. пед наук. – М.,1994. – 16 с.

390. Преподавание литературы по новым программам: метод, пособие / под ред. Н. И. Кудряшева. – М.: Просвещение, 1970. – 247 с.

391. Проблемы руководства научным коллективом: опыт социально-психологического исследования / отв. ред. М. Г. Ярошевский. – М.: Наука, 1982.– 316 с.

392. Программа НКП для средней школы (городской и сельской) 5–8 годов обучения: литература. – Л.: Изд-во Ленгороно, 1933. – 40 с.

393. Программа по истории русской литературы. 8–9–10 классы. – М.: Учпедгиз, 1949. – 45 с.

394. Программа по литературе для старших классов средней школы / под ред. В. Г. Маранцмана. – 2-е изд., испр. – СПб.: СпецЛит, 2000. – 272 с.

395. Программно-методические материалы. Литература. 5–11 классы / сост. ТА. Калганова. – М.: Дрофа; 1998. – 256 с.

396. Программы НКП для средней школы. 5–8 года обучения: Литература. – Л.: Изд-во Ленгороно, 1933. – 40 с.

397. Программы общеобразовательных учреждений. Литература 1–11 классы / под ред. Г. И. Беленького и Ю. И. Лыссого. – М: Мнемозина, 2001. – 75 с.

398. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5– 11 кл. / под ред. В. Я. Коровиной. – М: Просвещение, 2005. – 222 с.

399. Программы по литературе и русскому языку // Программы и методические записки единой трудовой школы. Вып. V II концерти, школы II ступени. – М; Л.: Госиздат, 1927. – С. 345–73.

400. Проект новых программ ФЗС. Вып. П. Литература. – М: Наркомпрос РСФСР, 1931. – С. 50–56.

401. Прокофьева А. Г. Краеведение как основной и региональный компонент литературного образования: автореф. дис…. д-ра пед. наук. – СПб., 1997.–43 с.

402. Прохоров Г. Классовый признак действующих в художественном произведении лиц // Родной язык в школе. – 1927. – № 2. – С. 157–160.

403. Пути повышения эффективности преподавания литературы в средней школе / отв. ред. И. О. Корст. – М: МГПИД972. – 199 с. (Уч. зап. МГПИ. Т. 457.)

404. Путинцев А. Литературная выставка в школе // Родной язык в советской школе. – 1929. – № 4. – С. 104–112.

405. Путь в науку: социал. аспекты воспроизводства науч. кадров / С. А. Войтович, С. А. Макеев, В. И. Тарасенко и др. – Киев: Наук. думка, 1991.–210 с.

406. Пушкарева М. Д., Снежневская М. А. Связь классных и внеклассных занятий по литературе. 5–6 классы. – М: Изд-во АПН РСФСР, 1963.–152 с.

407. Разбор учебников по литературе // Литература в школе. – 1938. –

№ 3. –С. 59–70.

408. Развитие научных школ в исследовании образования взрослых: материалы науч. конференции. 30 мая 2001 г. / под ред. Е. И. Добринской, Г. С. Сухобской. – СПб.: ИОВ РАО, 2001. – 196 с.

409. Рез З. Я. Изучение лирических произведений в школе (4–7 классы): пособие для учителей. – Л.: Просвещение, 1968. – 175 с.

410. Рез З. Я. Методика изучения лирики в школе: автореф. дис…. д-ра пед. наук.–Л., 1971.–42 с.

411. Резолюции II учительского съезда Маробласти 25–28 сент. 1929 г. – Йошкар-Ола, 1929. – 4 с.

412. Резолюции: конф. словесников, январь 1928 г. // Родной язык и литература в трудовой школе. – 1928. – № 1. – С. 54–58.

413. Резолюция Губернской конференции-практикума словесников в Нижнем Новгороде // Родной язык в школе. – 1928. – № 1. – С. 145.

414. Резолюция Первого Всероссийского съезда методистов и учителей-словесников // Литература в школе. – 2004. – № 6. – С. 25–26.

415. Рижский И. С. О изящных науках // Периодическое сочинение об успехах народного просвещения. – 1806. – № 16. – С. 14–21.

416. Родный Н. И. Научные школы // Природа. – 1972. – № 12. – С. 84–115.

417. РозинВ.М. Методика: происхождение и эволюция// Вестник высшей школы. – 1989. – № 7. – С. 45–54.

418. Роткович Я. А. 50 лет советской методики преподавания

литературы // Литература в школе. – 1967. – № 5. – С. 25–37.

419. Роткович Я. А. Актуальные вопросы преподавания литературы и методическое наследство // Творческие вопросы преподавания русского языка и литературы. – Куйбышев, 1966. – С. 3 – 22.

420. Роткович Я. А. Анализ литературного произведения в школе: ст. 1–3 // Метод, путеводитель для работников массовых школ. – М.; Самара, 1933. – № 11–12. – С. 27–34; № 13–14. – С. 23–33; № 15–16.– С. 9–12.

421. Роткович Я. А. Вопросы преподавания литературы: историко-методические очерки. – М.: Учпедгиз, 1959. – 358 с.

422. Роткович Я. А. Из истории преподавания литературы в школе (30– 50-е гг. XIX в.) // Ученые записки / Куйбышев, пед. ин-т, ф-т рус. яз и лит. Вып. П. – Куйбышев, 1938. – С. 126–153.

423. Роткович Я. А. История преподавания литературы в советской школе: учеб. пособие для пед. ин-тов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1976.– 335 с.

424. Роткович Я. А. История преподавания литературы в школе как область научного исследования // Вопросы русской и зарубежной литературы: сб. ст. – Куйбышев, 1962. – С. 31–48.

425. Роткович Я. А. Н. Г. Чернышевский как учитель-словесник // Литература в школе. – 1949. – № 6. – С. 45–57.

426. Роткович Я. А. Методика преподавания литературы в советской школе: хрестоматия. – М: Просвещение, 1969. – 357 с.

427. Роткович Я. А. Методические разработки по литературе для 5-й группы ФЗС и ШКМ // Метод, путеводитель для работников массовых школ. – М.; Самара. – 1933. – № 15–16. – С. 31–41.

428. Роткович Я. А. Методическое наследство В. Я. Стоюнина (1826–1888) // Советская педагогика. – 1938. – № 8. – С. 91–100.

429. Роткович Я. А. О методической системе М. А. Рыбниковой // Литература и язык в политехнической школе. – 1932. – № 1. – С. 29–38.

430. Роткович Я. А. Очерки по истории преподавания литературы в русской школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 352 с.

431. Роткович Я. А. Очерки по истории преподавания литературы в советской школе: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1965. – 360 с.

432. Роткович Я. А. Поэтика В. К. Тредиаковского и ее значение в истории школьного преподавания словесности // Ученые записки / Куйбышев, пед. ин-т. – Куйбышев, 1947. – Вып. 8. – С. 73–98.

433. Роткович Я. А. «Риторика» М. В. Ломоносова и ее

значение в истории школьного преподавания словесности // Ученые записки / Куйбышев, пед. ин-т. – Куйбышев, 1943. – Вып. 7. – С. 309–330.

434. Роткович Я. А. Состояние и задачи современной методики преподавания литературы // Современные проблемы методики преподавания литературы. – Куйбышев, 1974. – С. 29–42.

435. Роткович Я. А. Традиции и новаторство в развитии методики преподавания литературы // Материалы семинара методистов-словесников пед. ин-тов. – Л.,1973. – С. 42–59.

436. Роткович Я. А. Хрестоматия по истории методики преподавания литературы. – М.: Учпедгиз, 1956. – 415 с.

437. Роткович Я. А. Хрестоматия по литературе для 6-го года ФЗС и ШКМ / Я. А. Роткович, А. Цинговатов, М. Николаев. – М.: Учпедгиз, 1932. – 400 с.

438. Рубинштейн СЛ. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973.–423 с.

439. Русская литература XIX века. 10 кл.: учебник для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. Ч. 2 / под ред. В. И. Коровина. – М: Просвещение, 2004.–319 с.

440. Русская литература XIX века: 10 кл.: учебник для общеобразоват. учреждений / под ред. Г. Н. Ионина. – М: Мнемозина, 2003. – 447 с.

441. Русская литература XX века: 11 кл.: практикум / под ред. В. П. Журавлева. – М.: Просвещение, 2000. – 318 с.

442. Русская литература XX века: 11 кл.: учебник для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. Ч. I / под ред. В. П. Журавлева. – М: Просвещение, 1999. – 336 с.

443. Русская литература XX века: 11 кл.: учебник-практикум для общеобразовательных учреждений / под ред. Ю. И. Лыссого. – М.: Мнемозина, 2000. – 544 с.

444. Русская литература XX века: 11 класс: учебник для общеобразоват. уч. заведений: в 2 ч. / под ред. В. В. Агеносова. – М: Дрофа, 1996. – Ч. 1. –525 с; 4.2.– 350 с.

445. Русская литература XX века: Очерки. Портреты. Эссе: кн. для уч-ся 11 кл. сред, шк.: в 2 ч. / под ред. Ф. Ф. Кузнецова. – М: Просвещение, 1991. – Ч. L–349 с; Ч. П. – 350 с.

446. Русская литература XX века: учебник для 11 класса общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / под ред. В. П. Журавлева. – М.: Просвещение, 1997. – Ч. I. – 334 с; Ч. П. – 399 с.

447. Рыбникова М. А. Герои и события в произведении: к вопросу об изучении теории литературы в старших классах // Литература в школе. – 1940. – № 5 – С. 44–50.

448. Рыбникова М. А. Голос словесника // Литература и язык

в школе II ступени в связи с программами ГУСа. – М.: ГИЗ, 1925. – С. 43–57.

449. Рыбникова М. А. Классики в детском чтении в прошлом и настоящем: (к вопросу об улучшении преподавания литературы в школе) // Русский язык и литература в средней школе. – 1934. – № 1–2. – С. 101–106.

450. Рыбникова М. А. Опыт методической оценки слагаемых рабочей книги по литературе // Русский язык в советской школе. – 1929. – № 6. – С. 88–99.

451. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. – М.: Учпедгиз, 1941. – 277 с.

452. Рыбникова М. А. Первоначальная работа над персонажем: метод. указ. по лит. для VI кл. сред. шк. // Литература в школе. – 1937. – № 4. – С. 36–42.

453. Рыбникова М. А. Письменные работы по литературе в старших классах // Литература в школе. – 1941. – № 3. – С. 30–36.

454. Рыбникова М. А. Работа словесника в школе.–М.;Пб.:ГИЗ, 1922.– 180 с.

455. Рыбникова М. А. Русская литература в вопросах и заданиях: для 7, 8 и 9 групп школы II ступени и для педтехникумов. – М.: Мир, 1927. – 149 с.

456. Рыбникова М. А. Эстетическое восприятие природы учащимися // Вестник воспитания. – 1917. – № 8–9. – С. 32–61.

457. Рыжкова Т. В. Изучение творчества М. А. Булгакова на уроках литературы в средней школе: автореф. дис…. канд. пед. наук. – СПб., 1995. –21с.

458. Рыжкова Т. В. Путь к Булгакову. – СПб.: Глагол, 1999. – 200 с.

459. Ряпасова К. А. Процесс формирования восприятия художественного образа при изучении литературы в старших классах // Ученые записки Свердл. пед. ин-та. – Сб. 46. – Свердловск, 1967. – С. 163–184.

460. Савина А. К. Польша: образовательная политика государства для XXI века // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 80–88.

461. Садовский В. Н. Общая теория систем как метатеория // Вопросы философии. – 1972. – № 4. – С. 78–89.

462. Салимова К. И. Общеобразовательная школа в Японии в XXI веке // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 88–96.

463. Салтыкова М. Н. Как работать в V классе над рассказом Тургенева «Муму» // Литература в школе. – 1946. – № 5–6. – С. 47–56.

464. Салтыкова М. Н. К методике изучения повествовательного прозаического произведения // Очерки по методике литературного чтения в V–VII классах средней школы /

под ред. А. Д. Александрова. – М.; Л., 1951. –С. 29–64.

465. Салтыкова М. Н. Работа над характеристикой в V–VII классах // Литература в школе. – 1947. – № 3. – С. 39–45.

466. Салямон Л. С. Бифункциональность науки и некоторые проблемы научных школ // Школы в науке / под ред. Р.С. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. – М: Наука, 1977. – С. 181–186.

467. Сахаров И. П., Сахарова Л. П. Наши родные поэты, их жизнь и произведения: кн. для дет. чтения. – М.: Тип. А. А. Левенсон. 1907. – 306 с.

468. Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. – Т. 1. –СПб., 1824.–632 с.

469. Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям и ведомствам Министерства народного просвещения. – СПб., 1874. – 305 с.

470. Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям ведомства Министерства народного просвещения. – СПб., 1874.– 368 с.

471. Свечникова И. Н. Развитие читательского самосознания старшеклассников в процессе изучения произведений русской литературы второй половины XIX века: автореф. дис…. канд. пед. наук. – Самара, 2003.–26 с.

472. Свирина Н. М. Литературное образование как способ вхождения школьников в художественную культуру: автореф. дис…. д-ра пед наук. – СПб., 1999. – 37 с.

473. Семенов Н. Н. К статье Ганса Кребса «Становление ученого» // Природа. – 1969. – № 3. – С. 52.

474. Семенов Н. Н. Наука и общество. – М., 1973. – 268 с.

475. Семенова Н. Н. Роль первоначального восприятия художественного произведения в определении путей его изучения в школе (на примере пьесы А. П. Чехова «Вишневый сад» в 10-м классе) // Ученые записки Волгоград, пед. ин-та. – Волгоград, 1967. –Вып. 21. – С. 227–243.

476. Сигаева Т. Ф. Взаимодействие эмоционально-образного и логического начал в читательской деятельности пятиклассника: автореф. дис…. канд. пед. наук. – Л, 1984. – 16 с.

477. Сиповский В. В. История литературы как наука. – СПб.; М., 1911. – 46 с.

478. Сквозь даль времен: учебник по литературе второй половины XIX века для 10 класса. Ч. I. / под общ. ред. В. Г. Маранцмана. – СПб.: СпецЛит, 1996.– 448 с.

479. Скабичевский А.М. Русские писатели со времен Петра Великого и до наших дней: пособие для народных и средних школ. – СПб.: Тип. М. Меркушева, 1908. – 276 с.

480. Смирнов П. Работа над художественным произведением: логический и интуитивный моменты: докл. на I Всеросс. съезде словесников // Вестник воспитания. – 1917. –№ 1. – С. 140–153.

481. Смирнова Е. Был ли Чичиков бизнесменом? Экономическое воспитание в процессе изучения литературы // Школа. – 1995. – № 2. – С. 24–26.

482. Снежневская М. А. Теория литературы в 4–6 классах средней школы: пособие для учителя. – М: Просвещение, 1978. – 176 с.

483. Совершенствование преподавания литературы в средней школе / отв. ред. И. О. Корст. – М: МГПИ, 1971. – 211с. (Уч. зап. МГПИ, т. 407).

484. Совершенствование преподавания литературы в средней школе: труды / отв. ред. И. О. Корст. – М: МГПИ, 1972. – 325 с.

485. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1982. – 1600 с.

486. Соколов Н., Тумим Г. Кабинет родного языка: системат. указатель книг и пособий по преподаванию рус. яз. в начал, и сред. шк. – М.: Изд-во т-ваИ.Д. Сытина, 1913. – 160 с.

487. Соколов Н. М. Картина на уроках родного языка // Русская школа. – 1912.–№ 1. –С. 49–85.

488. Соколов Н. М. Художественная картина на уроках родного языка и на гуманитарных беседах: указатель тем, картин рус. мастеров и их изданий. – СПб.: Тип. МА. Александрова, 1914. – 51 с.

489. Сорокин В. Методика проработки литературного произведения в школе: принципы и техника работы // Литература и язык в политехнической школе. – 1932. – № 2. – С. 27–38.

490. Сотрудник (А.М. Лебедев) Формальный метод и марксизм // Родной язык в школе. – 1923. – № 4. – С. 25–34.

491. Социально-психологические проблемы науки: Учен, и науч. коллектив: сб. ст. / под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1973. – 252 с.

492. Спасская К. Устное рисование в старших классах средней школы // Родной язык в школе. – 1915–1916. – № 7. – С. 381–383.

493. Спасская К. Устное рисование при изучении литературы в старших классах // Изучение литературы в школе: сб. метод, ст. и пример, уроков / под ред. А.М. Лебедева. – М.; Пг.: ГИЗД923. – С. 125–128.

494. Срезневский И. Замечания об изучении русского языка и словесности в средних учебных заведениях // Сборник отделения русского языка и словесности Императ. АН. – 1871. – Т. III. – № 3. – С. 11–21.

495. Станчек НА. Ученик. Возрастные особенности

восприятия учащимися литературных произведений // Проблемы методики преподавания литературы. – Л., 1976. – С. 40–53.

496. Стоюнин В. Я. О преподавании русской литературы. – СПб.: Типолитография Паульсона и К^0, 1864. – 392 с.

497. Судовщиков Е. В. Пособие при преподавании русской словесности. – Киев, 1863.–273 с.

498. Съезд преподавателей русского языка // Родной язык в школе. – 1916–1917. – № 6. – С. 259–271.

499. Съезд преподавателей русского языка и словесности средних учебных заведений Кавказского учебного округа (22 мая – 1 июня 1904 г.) – Тифлис: Тип. К. П. Козловского, 1904. – 238 с.

500. Текучев А. В. Из отчета о работах Северо-Кавказского съезда словесников // Родной язык в школе. – 1927. – № 4. – С. 234–240.

501. Терентьева Н. П. Библиографический указатель «Методика преподавания литературы» (1980–2000 гг.). – М.: БМЦ, 2002. – 240 с.

502. Терентьева А. А. О первоначальном восприятии романа Л. Н. Толстого «Война и мир» учащимися средней школы // Литература в средней школе. – Л., 1969. – Вып. IV. – С. 241–261.

503. Титова И. М. Об основных направлениях рабочей программы Научно-исследовательского института общего образования РГПУ им. А. И. Герцена // Основные итоги становления предметных методик в XX веке и перспективы их развития: сб. науч. тр. – СПб.: КультИнфор-Пресс, 2002. – Вып. 2. – С. 5–17.

504. Тодоров Л. В. Понятие культуры и построение теории содержания образования // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 3–11.

505. Троицкий Л. С. К вопросу об анализе литературного произведения в школе. – Л.: Изд-во облоно, 1935. – 38 с.

506. Троицкий Л. С. К методике историко-литературного курса // Очерки по методике литературы / под ред. Л. С. Троицкого. – Л., 1941. – С. 92–118.

507. Троицкий Л.С, Цамутали М. П. Методика литературного чтения повествовательного произведения // Очерки по методике литературы / под ред. Л. С. Троицкого. – Л., 1941. – С. 28–29.

508. Трояновский И. Педагогические этюды. – М, 1916.–127 с.

509. Труды I съезда преподавателей русского языка в военноучебных заведениях (22–31 дек. 1903 г). – СПб.: Тип. М. М. Стасюлевича, 1904. –434 с.

510. Труды II Всероссийского съезда по педагогической психологии в Санкт-Петербурге в 1909 г. (1–5 июня). – СПб.: Тип. П. П. Сойкина, 1910. –401с.

511. Труды досуга: периодич. сб., издаваемый учениками VI кл. Оренбургского Реального Училища с разрешения Педагогич. Совета. – № 1. Апрель 1913 г. – Оренбург: Тип. Г. Мильберг, 1913. – 58 с.

512. Труды досуга: периодич. сб., издаваемый учениками Оренбургского Реального Училища с разрешения Педагогич. Совета. – № 2. Январь – февраль 1914 г. – Оренбург: Тип. Н-цы Бреслина, 1914. – 54 с.

513. Указатель библиографических пособий по руководству внеклассным и детским чтением (1900–1949) / сост. Т. Е. Беньковская; науч. ред. В. Г. Маранцман. – Оренбург: Изд-во Юж. Урал, 1992. – 46 с.

514. Учебно-тренировочные материалы для подготовки к единому государственному экзамену. Литература / Э. А. Красновский и др. – М. Интеллект-центр, 2004. – 144 с.

515. Учебные планы и примерные программы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерства Народного Просвещения. – СПб.: Тип. Императ. АН, 1890. – 180 с.

516. Учебные планы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерства Народного Просвещения // Журнал Мин-ва Нар. Просвещения. – 1872. – № 7. – С. 84–85.

517. Ученый и научный коллектив: социальные аспекты деятельности: сб. ст. / отв. ред. В. Н. Иванов, Н. Яхиел. – М.: Прогресс, 1986. – 263 с.

518. Федоров А. В. Медиаобразование в Бельгии // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 97–99.

519. Федоров СВ. Групповые формы работы при изучении литературы в старших классах: автореф. дис…. канд. пед. наук. – СПб., 1994. – 19 с.

520. Федорова О. Синергетическая модель образования // Мир образования. – 1997. – № 55. – С. 14–16.

521. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки / пер. с англ. и нем.; общ. ред. И. С. Нарского. – М: Прогресс, 1986. – 542 с.

522. Филиппов В. М. Модернизация российского образования // Педагогика. – 2004. – № 3. – С. 3–11.

523. Флеров А. Как не надо учить читать // Журнал Мин-ва нар. просвещения. – 1909. – Ч. XXIIL, отд. III. – С. 48–59.

524. Философско-психологические предположения Школы диалога культур / под общ. ред. В.С. Библера. – М., 1998. – 216 с.

525. Фишер В. О преподавании литературы в средней школе // Педагогическое обозрение. – 1914. – № 3. – С. 1–12.

526. Фишер В. Учебник по истории русской литературы. – М.: Задруга, 1916.–202 с.

527. Фролов Б. А. Мотивация и преемственность в научной школе // Школы в науке / под ред. Р.С. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. – М.: Наука, 1977. – С. 291–300.

528. Хайтун С. Д. Наукометрия: Состояние и перспективы. – М.: Наука, 1983. –344 с.

529. Хайтун С. Д. О предпосылках возникновения научной школы // Социально-психологические проблемы науки: сб. ст. / под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1973. – С. 190–201.

530. Хайтун С. Д. Об историческом развитии понятия научной школы // Школы в науке / под ред. Р.С. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. – М.: Наука, 1977. – С. 275–285.

531. Хайтун С. Д. Проблемы количественного анализа науки. – М.: Наука, 1989.–279 с.

532. Хализев В. Е. Теория литературы. – М.: Высш. шк., 1999. – 398 с.

533. Харциев В. Психология поэтического образа в применении к воспитанию // Вопросы теории и психологии творчества / изд. – сост. Б. А. Лезин. – Харьков, 1907. Т. 1. – С. 437ˆ145.

534. Храмов Ю. А. Научные школы в физике. – Киев: Наук, думка, 1987.–406 с.

535. Храпченко М. Б. Художественное творчество, действительность, человек. – М: Сов. писатель, 1978. – 366 с.

536. Художественная литература в неполной средней и средней школе: инструктивно-методический материал (составлен по данным выборочного обследования школ в 1935 году). – М.: Учпедгиз, 1935. – 19 с.

537. Цейтлин А. Проблемы современного литературоведения // Родной язык в школе. – 1926. – № 8. – С. 7–21.

538. Целикова Е. И. Эволюция анализа литературного произведения в школе. История и современность: автореф. дис…. д-ра пед. наук. – СПб., 2001.–46 с.

539. Цукерман А.М. Образ мышления лидера как один из определяющих факторов формирования научной школы // Школы в науке / под ред. Р.С. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. – М: Наука, 1977. – С. 347–353.

540. Человек науки / под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1974. – 392 с.

541. Чертов В. Ф. Литература как предмет преподавания в русской школе XIX – начала XX в. (истоки, эволюция, концепции учебного курса): автореф. дис…. д-ра пед. наук. – М., 1995. – 40 с.

542. Чертов В. Ф. Русская словесность в дореволюционной

школе. – М.: Изд-во МПГУ, 1994. – 128 с.

543. Чирковская Т. В. Изучение А. Н. Островского в IX классе: автореф. дис… канд. пед. наук. – Л., 1954. – 18 с.

544. Чирковская Т. В. Искусство видеть природу // Литература в средней школе. – Л., 1966. – Вып. 3. – С. 107–139. – (Уч. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена. Т. 337).

545. Чирковская Т. В. Методика работы над драматическим произведением в старших классах средней школы // Литература в средней школе: сб. ст. – Л., 1959. – С. 95–126.

546. Чирковская Т. В. Некоторые актуальные вопросы преподавания литературы и телепередачи на уроках // Литература в средней школе. – Л.,1969. – Вып. IV. – С. 3–28. – (Уч. зап. ЛГПИ им А. И. Герцена. Т. 375).

547. Чирковская Т. В. Произведения В. П. Катаева в школьном изучении. – Л.: Просвещение, 1978. – 127 с.

548. Чирковская Т. В. Первоначальная работа над текстом комедии «Ревизор» в 8 классе // Литература в школе. – 1957. – № 2. – С. 28–40.

549. Что сказала конференция словесников (Москва, январь 1928 г.) // Вестник просвещения. – 1928. – № 3. – С. 116–118.

550. Чулицкий В. Словесность в средних учебных заведениях // Педагогический сборник. – 1901. – № 2. – С. 369–379.

551. Шаблиовский П. Д. Свободное сочинение в младших классах средней школы // Родной язык в школе. – 1916–1917. – № 3–5. – С. 382–389.

552. Шаблиовский П. Философский метод в преподавании литературы в средней школе // Родной язык в школе. – 1915. – № 1 (6). – С. 2–17.

553. Шарапова Л. А. Принципы и пути изучения стихосложения в школе: автореф. дис…. канд. пед. наук. – СПб., 1997. – 17 с.

554. Шаповал С. Словесность и синергетика // Мир образования. – 1997. – № 5. –С. 8–13.

555. Швабе К. О качествах руководителя научной школы// Школы в науке/ под ред. Р.С. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. – М.: Наука, 1977. – С. 311–319.

556. Швырев В.С. Научное познание как деятельность. – М.: Политиздат, 1984.–232 с.

557. Шереметевский В. П. Слово в защиту живого слова в связи с вопросом об объяснительном чтении. – М.: Тип. Университетская, 1886. – 115 с.

558. ШияновЕ.Н, КотоваИ.Б. Развитие личности в обучении. – М.: Академия, 2000. – 288 с.

559. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / под

общ. ред. В.С. Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1993. – 416 с.

560. Школы в науке / под ред. Р.С. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. – М.: Наука, 1977. – 523 с.

561. Штец А. А. Национально-региональный компонент в культурно ориентированном образовании // Школа 2100. Приоритетные направления развития образовательной программы / под ред. А. А. Леонтьева. – Вып. 4. – М.: Баллас, 2000. – С. 174–202.

562. Эгерштром М. Н. К вопросу об изучении биографии писателя в школе // Литература в школе. – 1947. – № 1. – С. 86–91.

563. Эгерштром М. Н. Литература (VIII–X кл.) // Система и методика повторения в V–X классах. – Л., 1945. – С. 46–53.

564. Эйхенбаум Б. Вокруг вопроса о «формалистах» // Хрестоматия по теоретическому литературоведению. – Тарту, 1976. – С. 18–26.

565. Этнокультурные традиции. Духовно-нравственные проблемы: материалы всерос. научно-практич. конференции / отв. ред. Т. И. Руднева. – Самара, 1999. – 140 с.

566. Ээльмаа Ю. В. Методико-литературный интернет-сайт как пространство диалога науки и школьной практики: автореф. дис…. канд. пед. наук. – СПб., 2003. – 22 с.

567. Ю. М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа: сб. / сост. А. Д. Кошелев. – М.: ГИОЗИС, 1994. – 547 с.

568. Юдин В. В. Сколько технологий в педагогике // Школьные технологии. – 1999. – № 3. – С. 34–40.

569. Ярошевский М. Г. Логика развития науки и деятельность ученого // Вопросы философии. – 1969. – № 3. – С. 44–45.

570. Ярошевский М. Г. Логика развития науки и научная школа // Школы в науке / под ред. Р.С. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. – М.: Наука, 1977. – С. 7–97.

notes

Сноски

1

Мосолова Л. М. Междисциплинарность гуманитарного образования: философско-онтологические основания // Метаметодика как перспективное направление развития предметных методик обучения: сб. науч. ст. Вып. 5. – СПб.: Сага, 2008. – С. 16.

2

Комаров Б. А. Совершенствование междисциплинарного взаимодействия в условиях метаметодического подхода // Метаметодика как перспективное направление развития предметных методик обучения: сб. науч. ст. Вып. 6. – СПб.: Сага, 2009. – С. 21.